

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS ATRIBUCIONALES Y EL
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES DE 5° A 8°
BÁSICO DE COLEGIOS VULNERABLES DE LA PROVINCIA DEL
BIOBÍO**

POR JUAN PABLO CONTRERAS GONZÁLEZ

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en
Ciencias de la Educación.**

Tesis enmarcada en el Proyecto Fondecyt N° 11230202 titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad”

DIRECTORA DE TESIS: DRA ANGÉLICA VERA SAGREDO

COMISIÓN INFORMANTE:

Informante Externo: Dra. Susana Poblete Correa

Informante Interno: Dra. Fabiola Sáez Delgado

Concepción, 09 Enero 2024

ÍNDICE

Dedicatoria	5
AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. Justificación	12
1.2. Pregunta de investigación	16
1.2.1 Pregunta General.....	16
1.2.2 Preguntas específicas.....	16
1.3. Objetivo de investigación	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos.....	17
1.4. Hipótesis de investigación.....	17
Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL O TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.1 Teorías de estilos atribucionales.....	20
2.1.1 Teoría atribucional de Weiner.....	21
2.2 Teoría del autoconcepto académico	24
2.2.1 Desarrollo del autoconcepto.....	26
2.2.2 Características del autoconcepto.....	26
2.3 Rendimiento académico en matemáticas	28
Capítulo 3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS	31
3.1. Tipo de investigación.....	31

3.2. Muestra	31
3.3 Definición conceptual y operacional de las variables.....	32
3.4 Instrumentos de recopilación de la información	33
3.4.1 Instrumento de recolección de datos.....	33
3.4.2 Escala de Estilos Atributivos (EAT).....	33
3.4.4 Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG).....	34
3.4.5 Rendimiento escolar.....	34
3.5 Procedimiento	34
3.6 Análisis de datos	35
3.7 Aspectos éticos de la investigación.....	35
3.7.1 Código de Nuremberg.....	35
3.7.2 Informe Belmont.....	36
3.7.3 Confidencialidad y manejo de datos.....	37
3.7.4 Supervisión y aprobación ética.....	37
Capítulo 4. RESULTADOS	38
4.1. Resultados descriptivos de la investigación	38
4.1.1 Análisis descriptivos de las variables analizadas.....	38
4.1.2 Análisis de diferencias de las variables analizadas según el sexo y nivel educativo.....	43
4.1.3 Análisis de relaciones entre las variables de los instrumentos y el rendimiento académico en matemáticas.....	46
Capítulo 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	9
5.1. Resultados de investigación respecto a los objetivos.....	48
Capítulo 6 y	52

6.1 Conclusiones Generales.....	52
6.3 Proyecciones del Estudio.....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXO 1 Consentimiento informado.....	65
ANEXO 2 EAT: Escala de Estilos Atributivos	70
ANEXO 3 Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG)	79

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985).....	24
Tabla 2. Análisis descriptivo de la dimensión Atribución de éxito académico por causas internas (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	38
Tabla 3. Análisis descriptivo de la dimensión Atribución de fracaso por el profesor (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	39
Tabla 4. Análisis descriptivo de la dimensión Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (Media, desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	40
Tabla 5. Análisis descriptivo de la dimensión Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	41
Tabla 6. Análisis descriptivo de la dimensión Atribución del fracaso a la falta de habilidad (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	42
Tabla 7. Análisis descriptivo de la dimensión autoconcepto académico (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).....	42
Tabla 8. Medias (desviación típica) y comparaciones de respuestas de estudiantes respecto a las variables examinadas.....	44
Tabla 9. Matriz de correlación de Pearson para las dimensiones de Estilos Atributivos, autoconcepto académico y rendimiento en Matemática.....	47

Dedicatoria

En primer lugar, dedico esta tesis a Dios, quien ha sido mi refugio y mi guía en cada paso. Gracias por darme fuerzas en los momentos más difíciles.

A mi querida esposa Paulina, mi compañera de vida y el sostén de nuestra familia, gracias por tu paciencia infinita, por tu apoyo incondicional y por ser mi refugio en los días más complejos. Tus palabras de aliento, tus abrazos y tus sacrificios han sido esenciales para que pudiera llegar hasta aquí. Este logro no es solo mío; es nuestro, porque sin ti, nada de esto habría sido posible.

A mis hijos Trinidad y Camilo, quienes son mi mayor inspiración y mi mayor alegría. Cada uno de ustedes me impulsa a seguir creciendo, a ser un mejor padre y a buscar un futuro lleno de oportunidades para ustedes.

Finalmente, dedico este logro a mi familia, a mis amigos y a todas las personas que me alentaron con una palabra, un gesto o simplemente con su presencia. Cada uno de ustedes es parte de este triunfo, y les estaré siempre agradecido.

AGRADECIMIENTOS

A mi docente guía la Dra Angelica Vera Sagredo quien no solo me entregó sus conocimientos, sino también enseñanzas de vida. Su compromiso, ejemplo, paciencia y orientación marcaron profundamente este proceso. Gracias por creer en mi trabajo y por acompañarme con dedicación y profesionalismo en este desafío.

Agradezco al proyecto Fondecyt N° 11230202 titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad” a cargo de la Dra Angelica Vera Sagredo. Por permitirme ser parte del proyecto y recibir ayuda económica.

Al programa de Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica De La Santísima Concepción, a sus docentes y directivos por su dedicación y apoyo en la formación de sus alumnos, brindándome apoyo en adquirir los conocimientos, económicos a través de la beca interna de la universidad.

RESUMEN

El estudio examinó la influencia entre los estilos atribucionales, el autoconcepto académico y el rendimiento en matemáticas en estudiantes de primaria de colegios vulnerables en la provincia de Arauco, Chile. La muestra incluyó 1.096 estudiantes de 10 a 17 años, provenientes de 18 instituciones educativas. Su objetivo principal fue identificar cómo las explicaciones que los estudiantes dan a sus éxitos o fracasos, junto con su autoconcepto académico, afectan el rendimiento en matemáticas. Se utilizó un diseño cuantitativo descriptivo, correlacional y transversal. Para la toma de muestra el estudio aplicó la Escala de Estilos Atributivos (EAT), adaptada al contexto chileno, para evaluar las percepciones de éxito y fracaso académico. Además, se aplicó el Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG), donde se utilizó la dimensión de autoconcepto académico (García, 2001) que examina la evaluación que realizan los estudiantes respecto a su desempeño escolar. Los resultados muestran que los estudiantes suelen atribuir su éxito académico a factores internos controlables, como el esfuerzo, mientras que el fracaso se asocia mayormente con la falta de esfuerzo, antes que con factores externos como la suerte o la preparación del profesor. En cuanto al autoconcepto académico, se encontró que el estudiantado con una autoimagen positiva en el ámbito académico muestra mayor motivación y persistencia en matemáticas. Las asociaciones significativas entre estilos atribucionales, autoconcepto y rendimiento sugieren que fomentar un enfoque atribucional orientado al esfuerzo y un autoconcepto positivo puede mejorar los resultados académicos en contextos vulnerables, proporcionando una base para futuras intervenciones educativas.

Palabras claves: estilos atribucionales, autoconcepto académico, rendimiento académico, matemáticas.

Abstract

The study examined the influence between attributional styles academic self-concept, and mathematics performance in elementary school students from vulnerable schools in the province of Arauco, Chile. The sample includes 1.096 students aged 10 to 17, from 18 educational institutions. Its main objective was to identify how the explanations that students give for their successes or failures, along with their academic self-concept, affect mathematics performance. A quantitative descriptive, correlational, and cross-sectional design was used. For the sample collection, the study applied the Attributional Styles Scale (EAT), adapted to the Chilean context, to evaluate perceptions of academic success and failure. In addition, the Garley Self-Concept Questionnaire (CAG) was applied, where the academic self-concept dimension was used (García, 2001) that examines the evaluation that students make regarding their academic performance. The results show that students tend to attribute their academic success to internal, controllable factors, such as effort, while failure is more associated with a lack of effort than with external factors such as luck or teacher preparation. Regarding academic self-concept, students with a positive self-image in the academic field were found to show greater motivation and persistence in mathematics. The significant associations between attributional styles, self-concept and performance suggest that fostering an effort-oriented attributional approach and a positive self-concept can improve academic outcomes in vulnerable contexts, providing a basis for future educational interventions.

Keywords: attributional styles, academic self-concept, academic performance, mathematics.

INTRODUCCIÓN

La inequidad educativa, definida como el acceso desigual a una educación de calidad, sigue siendo uno de los mayores retos en los sistemas educativos a nivel mundial. La literatura confirma desde hace años una alta estratificación social en cuanto al itinerario de logros académicos en Chile, (Orellana et al., 2019). Este fenómeno se refleja con mayor intensidad en los estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social, quienes enfrentan una combinación de barreras estructurales, culturales y pedagógicas que dificultan su aprendizaje y limitan su rendimiento académico (Vera et al., 2021).

En este contexto, el rendimiento escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como el resultado de una interacción compleja entre el estudiante y su entorno, entre factores individuales y contextuales, donde las condiciones políticas, sociales y económicas desempeñan un papel fundamental. Estas interacciones se manifiestan tanto en sus relaciones interpersonales como en sus calificaciones (Álvarez & Barreto, 2020; González Berruga, 2020; Verdugo et al., 2023).

En este sentido, uno de los desafíos prioritarios es identificar los factores que impactan en el logro educativo de los estudiantes, ya que el rendimiento académico se emplea frecuentemente como un indicador del aprendizaje y justifica la investigación de los procesos implicados en el rendimiento académico (Herrera & Arancibia, 2022). En Chile, las desigualdades en el sistema educativo están estrechamente ligadas a la estratificación social, fenómeno que afecta especialmente el rendimiento en matemáticas, una asignatura clave para el desarrollo cognitivo. Según Cerda & Vera (2019), los estudiantes pertenecientes a contextos socioeconómicos bajos presentan mayores dificultades para alcanzar un rendimiento satisfactorio en esta área, situación que se agrava y evidencia en evaluaciones nacionales e internacionales.

El pensamiento lógico-matemático desempeña un papel crucial no solo en el ámbito escolar, sino también en la vida cotidiana y el desarrollo personal. Según Leiva (2020), el dominio de las matemáticas fomenta habilidades esenciales como el razonamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones informadas, competencias que son clave para el desempeño en un mundo cada vez más complejo. En este sentido, el Marco de Evaluación de PISA (2022) define la competencia matemática como la capacidad de razonar, aplicar e interpretar conceptos matemáticos en diversos contextos, contribuyendo a la formación de ciudadanos reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI (OCDE, 2023).

Sin embargo, el aprendizaje de las matemáticas no está exento de desafíos. Las dificultades académicas en esta asignatura suelen estar asociadas no sólo a factores estructurales, sino también a aspectos socioemocionales que impactan la motivación y percepción de los estudiantes sobre su capacidad para aprender. Además, materiales adecuados y un entorno educativo que fomente la contención emocional son elementos clave para evitar el rechazo hacia esta asignatura desde etapas tempranas (Celi et al., 2021).

En este contexto, los factores socioemocionales, como los estilos atribucionales y el autoconcepto académico, han cobrado una relevancia creciente en la investigación educativa. Los estilos atribucionales, definidos como las explicaciones que las personas dan a los eventos de su vida, influyen en cómo los estudiantes perciben y enfrentan sus éxitos y fracasos escolares (Cerdeira & Vera, 2019). Por su parte, el autoconcepto académico, entendido como la percepción que los estudiantes tienen de sus propias habilidades académicas, también se asocia significativamente con su rendimiento, especialmente en matemáticas, donde las creencias de autoeficacia son determinantes (Celi et al., 2021).

Investigar estos factores no solo permite comprender las causas del bajo rendimiento, sino que también ofrece una base para diseñar estrategias

pedagógicas y psicoeducativas que promuevan mejores resultados escolares y reduzcan las brechas educativas. En este sentido, el presente estudio se propone analizar la influencia de los estilos atribucionales y el autoconcepto académico en el rendimiento en matemáticas de estudiantes de 5° a 8° año de educación básica de colegios vulnerables en la provincia del Biobío.

Finalmente, el trabajo se organiza en seis capítulos que guían al lector a través del desarrollo de la investigación. En el **Capítulo 1**, se presenta el planteamiento del problema, incluyendo la justificación, preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, e hipótesis. El **Capítulo 2** desarrolla el marco teórico, abordando los conceptos clave que sustentan el estudio. En el **Capítulo 3**, se describe la metodología, especificando el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos y los análisis estadísticos empleados. El **Capítulo 4** analiza los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados. En el **Capítulo 5**, se discuten los hallazgos en el contexto de la literatura existente. Finalmente, el **Capítulo 6** ofrece las conclusiones, limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones.

Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Justificación

El rendimiento académico es un tema prioritario en el ámbito educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde las barreras estructurales y socioemocionales limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas barreras abarcan desde la precariedad económica y las deficiencias en los recursos escolares hasta factores personales como la autoestima, la motivación y las habilidades de autorregulación. Según Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete (2019), las interacciones entre estos factores crean un entorno desafiante que afecta no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo integral de los estudiantes, perpetuando desigualdades sociales y educativas.

En el contexto chileno, las dificultades en matemáticas han sido evidentes en los resultados de evaluaciones a nivel nacional e internacional. Según el SIMCE (2023), el 38,3 % de los estudiantes de 4° básico se encuentra en el nivel insuficiente en esta asignatura, mientras que solo el 23,7 % alcanza un nivel adecuado. Esta problemática es aún más pronunciada en sectores socioeconómicos bajos, donde los estudiantes enfrentan una combinación de falta de recursos pedagógicos, escaso apoyo familiar y altos índices de deserción escolar (Cerdeira & Vera, 2019). Según lo informado por la JUNAEB (2023), a través de la publicación del índice de vulnerabilidad a nivel escolar, la provincia de Arauco tiene un alto nivel de vulnerabilidad escolar y sectores de bajo nivel socioeconómico.

A nivel internacional, informes como PISA (2022) han destacado que Chile se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en matemáticas, reflejando una brecha significativa entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Estas disparidades no solo afectan el acceso a una educación de calidad, sino que también limitan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes más vulnerables, consolidando ciclos de exclusión social. Además, las diferencias de

género en el rendimiento matemático también son alarmantes, lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenciones educativas que sean tanto inclusivas como equitativas.

Las matemáticas, reconocidas como una disciplina fundamental para el desarrollo cognitivo, social y profesional (Leiva, 2020), se encuentran en el núcleo de esta problemática. No solo representan un pilar del aprendizaje escolar, sino que también actúan como un puente hacia oportunidades académicas y laborales futuras. Sin embargo, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes chilenos reflejan la necesidad urgente de revisar las estrategias pedagógicas y de abordar factores más allá de los recursos materiales y las prácticas tradicionales de enseñanza.

Aunque se han realizado múltiples esfuerzos para mejorar el rendimiento en matemáticas, la mayoría de las intervenciones educativas se han centrado en aspectos estructurales, como la mejora de recursos o la actualización de las metodologías de enseñanza. Si bien estas estrategias son esenciales, su alcance ha sido limitado, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Un aspecto que ha recibido menos atención en la investigación educativa es el impacto de los factores socioemocionales en el aprendizaje.

La mayoría de los estudios se centran en variables individuales, asumiendo que características similares, como el autoconcepto, producen resultados comparables, como el rendimiento matemático. Sin embargo, un enfoque centrado en la persona destaca que el comportamiento está influido por combinaciones únicas de variables personales. Estas combinaciones, aunque individuales, pueden ser compartidas por ciertos grupos, formando perfiles específicos que explican mejor las diferencias en el rendimiento académico (Xu, 2023). La literatura actual señala que estos elementos desempeñan un rol crucial en el rendimiento académico, influyendo directamente en la motivación, la resiliencia y la autoeficacia de los estudiantes (Bernate & Vargas, 2020; Weiner, 2010).

En este marco, los estilos atribucionales se presentan como una variable relevante. Estos se refieren a las explicaciones que los individuos otorgan a los eventos de su vida, como el éxito o el fracaso académico. Según Weiner (2010), las atribuciones internas, como el esfuerzo y la capacidad personal, fomentan una mayor motivación y compromiso, mientras que las atribuciones externas, como la suerte o las circunstancias, tienden a reducir la responsabilidad percibida por los resultados. En contextos vulnerables, los estudiantes a menudo desarrollan estilos atribucionales externos o inestables, atribuyendo sus fracasos a factores fuera de su control, lo que disminuye su capacidad para enfrentar desafíos académicos de manera efectiva (Ibarra, 2019).

Por otro lado, el autoconcepto académico es otra dimensión crítica en el rendimiento escolar. Este concepto, que refleja cómo los estudiantes perciben sus habilidades en el ámbito educativo, está estrechamente relacionado con la autoeficacia y la motivación intrínseca. Investigaciones como las de Veas et al. (2019) y Chávez-Becerra et al. (2020) han demostrado que un autoconcepto académico positivo se asocia con un mayor rendimiento escolar, ya que fomenta el establecimiento de metas altas, el uso de estrategias de aprendizaje efectivas y una mayor resiliencia frente a las dificultades. Sin embargo, en contextos vulnerables, el autoconcepto académico suele ser más bajo debido a las condiciones adversas que enfrentan los estudiantes, como la desmotivación personal, la falta de apoyo familiar y las experiencias repetidas de fracaso académico.

La interacción entre los estilos atribucionales y el autoconcepto académico es un aspecto central para comprender el rendimiento en matemáticas. Estudios previos han demostrado que los estudiantes con atribuciones internas y un autoconcepto positivo tienen más probabilidades de superar las barreras académicas, incluso en condiciones adversas (Cerdeira & Vera, 2019; Leiva, 2020). Por el contrario, aquellos con atribuciones externas y un autoconcepto negativo tienden a perpetuar patrones de bajo rendimiento, lo que refuerza las desigualdades educativas.

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo estas variables interactúan en estudiantes de contextos vulnerables de la provincia del Biobío, aportando evidencia empírica que permita desarrollar estrategias pedagógicas y psicoeducativas más inclusivas y efectivas. Dichas estrategias podrían incluir intervenciones tempranas centradas en el desarrollo de estilos atribucionales positivos, la promoción de la autoeficacia y el fortalecimiento del autoconcepto académico. Por ejemplo, talleres que integren el manejo emocional con técnicas de establecimiento de metas podrían ser especialmente útiles para mejorar tanto el rendimiento académico como las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Desde una perspectiva social, la educación es un motor clave para la movilidad social y la reducción de desigualdades. Sin embargo, en contextos de alta vulnerabilidad, factores como la precariedad económica, la falta de recursos pedagógicos y la desmotivación personal limitan significativamente el acceso a una educación de calidad (Bernate & Vargas, 2020). Al identificar los factores que contribuyen al éxito académico en matemáticas, este estudio tiene el potencial de influir en la formulación de políticas educativas más inclusivas, así como en la práctica docente.

Además, al integrar factores socioemocionales en el análisis del rendimiento académico, este trabajo amplía la comprensión de cómo las experiencias de los estudiantes afectan su aprendizaje. Esto no solo contribuye al desarrollo de estrategias más efectivas, sino que también enfatiza la importancia de abordar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes como parte integral del proceso educativo.

Este estudio busca llenar un vacío en la literatura existente al explorar la relación entre los estilos atribucionales, el autoconcepto académico y el rendimiento en matemáticas en contextos vulnerables. Al hacerlo, no solo aporta nuevas perspectivas teóricas, sino que también ofrece herramientas prácticas para mejorar la educación en comunidades desaventajadas.

1.2. Pregunta de investigación

1.2.1 Pregunta General

¿Existe influencia de los estilos atribucionales y el autoconcepto académico en el rendimiento en matemáticas de las y los estudiantes de 5° a 8° año básico pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío?

1.2.2 Preguntas específicas

Como preguntas específicas de la investigación surgen:

P1. ¿Cuáles son los diferentes estilos atribucionales presentes en las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica de colegios vulnerables de la provincia del Biobío?

P2. ¿Cuál es el autoconcepto académico de las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío?

P3. ¿Existen diferencias en los estilos atribucionales y el autoconcepto académico respecto a las variables sociodemográficas del estudio (sexo y nivel educativo) entre estudiantes de 5° a 8 año de educación básica pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío?

P4. ¿Existe relación entre los estilos atribucionales y el autoconcepto académico en el rendimiento académico en matemáticas de las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío?

1.3. Objetivo de investigación

1.3.1. Objetivo General

Analizar la influencia de los estilos atribucionales y el autoconcepto académico en el rendimiento en matemáticas de las y los estudiantes de 5° a 8° año básico pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío.

1.3.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos se propone:

- O1.** Identificar los estilos atribucionales presentes en las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica de colegios vulnerables de la provincia del Biobío.
- O2.** Evaluar el autoconcepto académico de las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica de colegios vulnerables de la provincia del Biobío.
- O3.** Conocer las diferencias en los estilos atribucionales y el autoconcepto académico respecto a las variables sociodemográficas del estudio (sexo y nivel educativo) entre las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío.
- O4.** Determinar la relación entre los estilos atribucionales y el autoconcepto académico en el rendimiento en matemáticas de las y los estudiantes de 5° a 8 año de educación básica pertenecientes a colegios vulnerables de la provincia del Biobío.

1.4. Hipótesis de investigación

1. **H1.:** Los estilos atribucionales internos se asocian positivamente con un mejor rendimiento en matemáticas, mientras que los estilos externos negativos se asocian con un menor rendimiento.
2. **H1.:** Un autoconcepto académico positivo se asocia con un mejor rendimiento en matemáticas en comparación con un autoconcepto académico negativo.
3. **H1.:** El autoconcepto académico es más positivo en estudiantes de cursos superiores (7° y 8° básico) en comparación con los de cursos inferiores (5° y 6° básico).

4. **H1.:** Existen diferencias significativas en los estilos atribucionales según el sexo de los estudiantes, con las niñas mostrando un mayor uso de estilos externos y los niños de estilos internos."
5. **H1.5:** La interacción entre estilos atribucionales internos y autoconcepto académico positivo mejora el rendimiento en matemáticas.

Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL O TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta investigación es comprender cómo los estilos atributivos y el autoconcepto académico influyen en el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de educación básica en colegios vulnerables. Diversos modelos explicativos sobre el rendimiento han evidenciado que los factores personales tienen una influencia decisiva en los resultados académicos (Rodríguez y Guzmán, 2019). Uno de estos son las competencias o habilidades socioemocionales. Piovano et al. (2020) señalan que existen estudios que indican que las habilidades socioemocionales pueden funcionar como factores protectores, facilitando la adaptación contextual del sujeto y favoreciendo el afrontamiento al estrés.

Además, estudios han demostrado que factores cognitivos y socioemocionales, como el tipo de atribución causal, autoconcepto, se interrelacionan con niveles más altos de rendimiento académico, Cerda et al. (2023). Para lograr el éxito en el aprendizaje de matemáticas, es esencial tener en cuenta tanto los aspectos sociales como emocionales, además de las estrategias pedagógicas del docente. Si estos factores no se tratan de manera adecuada, pueden provocar falta de motivación y rechazo hacia la asignatura, lo que dificultará el progreso del estudiante en diversos aspectos de su vida. Por ello, es vital abordar estos temas desde una edad temprana, cuando los niños empiezan a explorar su entorno y adquirir conocimientos clave para su comprensión del mundo, Celi (2021).

Las habilidades socioemocionales son definidas por Saarni (1999), como un conjunto articulado de capacidades y competencias que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Este estudio abordará dos variables socioemocionales: los estilos atributivos y el autoconcepto académico.

2.1 Teorías de estilos atribucionales

De acuerdo con Díaz et al. (2020), los estilos atribucionales se refieren a la forma en que las personas explican las causas de los eventos, sean positivos o negativos, y las interpretaciones que les asignan. Investigaciones a lo largo del tiempo han demostrado que las atribuciones causales son un factor determinante en los logros académicos de los estudiantes. En el contexto educativo, los estilos atribucionales se emplean para abordar cuestiones internas y externas relacionadas con el desempeño o el rendimiento en una tarea (Sáez et al., 2020).

Las atribuciones que los estudiantes realizan pueden dar lugar a un estilo atribucional que influya positiva o negativamente en su aprendizaje. Además, se ha evidenciado que la atribución del éxito o fracaso, basada en experiencias pasadas, tiene un impacto significativo en las expectativas del estudiante sobre su futuro rendimiento, afectando directamente su autoconcepto, autoestima y rendimiento académico, (Barca-Lozano et al., 2019; Ramudo et al., 2020).

Se reconoce que la atribución del éxito o fracaso en contextos educativos, basada en experiencias previas, puede influir significativamente en las expectativas del estudiante sobre su desempeño futuro. El tipo de atribuciones causales que realice un alumno impacta directamente en sus expectativas de logro, así como en su autoconcepto y rendimiento académico, (Ramudo et al., 2020).

En este mismo contexto, las personas buscan identificar las causas que explican los eventos relacionados con sus procesos de aprendizaje. Esto se debe a que, como se ha mencionado anteriormente, en el aula tienen lugar interacciones sociales enmarcadas en un contexto específico, regulado por normas propias del entorno escolar. En consecuencia, los objetivos de los estudiantes están influenciados tanto por factores personales como por el contexto en el que desarrollan sus actividades (Barca et al., 2008).

El ser humano como tal, siempre está en constante búsqueda de dichas causas y sus porqués, de ahí la importancia del estudio de los estilos de atribución. En la literatura científica se encuentran diversas definiciones del término estilos de atribución o estilo atribucional; además es muy frecuente encontrar que se hable de locus de control o atribuciones causales indistintamente, Diaz et al., (2020).

La importancia del estudio de los estilos atribucionales en estudiantes radica en que a partir de este se pueden reconocer otras variables implicadas, incluso consecuencias que derivan de estilos atributivos determinados, es decir, que, a partir del conocimiento de las atribuciones causales, podríamos definir la percepción de un sujeto en los diferentes ámbitos de su vida, desde puntos de vista retrospectivos hasta expectativas o motivaciones sobre los diferentes aspectos de su vida diaria, (Ibarra, 2019).

2.1.1 Teoría atribucional de Weiner

Las atribuciones causales de los estudiantes también se entienden como las percepciones de los motivos por los cuales han tenido lugar sus propios fracasos y éxitos académicos, Weiner (1985). Una de las repercusiones inesperadas del desarrollo de la teoría de la atribución ha sido su creciente aplicación a problemas y preocupaciones de la vida cotidiana (Weiner, 2014). Weiner atribuye a Fritz Heider el mérito de haber sido el pionero en realizar un análisis sistemático de la estructura causal, motivo por el cual lo considera como el fundador del pensamiento atribucional. Según lo planteado por Heider (1944), es fundamental revisar la noción de causalidad para determinar el origen de un acto. Esto permite una atribución más precisa del cambio, diferenciando entre factores internos y externos.

La teoría de la atribución ofrece un marco amplio y enriquecedor que integra diversos conceptos causales, expectativas de éxito, una variedad de emociones y fenómenos diversos, además de proporcionar herramientas útiles para su aplicación (Weiner, 2014). Esto ha despertado el interés de los investigadores en vincular los

estilos atribucionales con variables como el rendimiento académico (Gordeeva et al., 2019).

En situaciones educativas se considera también que la atribución del éxito o del fracaso, en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para las expectativas del estudiante respecto a su éxito o fracaso futuro, como en el autoconcepto y rendimiento académico, (Weiner, 1986).

Según la definición de Weiner (1979), las atribuciones causales son los principales factores que influyen en la conducta relacionada con la motivación de logro. Su teoría integra tanto elementos de atribución causal como emociones para explicar el comportamiento en situaciones de logro, lo que la convierte en una teoría motivacional. Weiner plantea que las explicaciones que los estudiantes dan a sus resultados suelen estar asociadas a causas como la capacidad (o falta de ella), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o ausencia de esta) y la dificultad de la tarea, aunque reconoce que pueden existir otras causas. Estas causas se describen a través de ciertas propiedades o dimensiones, que se detallan más adelante y se resumen en la Tabla 1 (Weiner, 1990).

- El locus de control: se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas.
- Estabilidad o constancia de la causa: hace referencia al grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables.

- Controlabilidad: se refiere al grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no.

Las interacciones entre estas dimensiones generan distintos tipos de atribuciones que impactan la motivación de logro. Así, en casos de alta motivación de logro, el éxito suele asociarse a las propias habilidades, mientras que el fracaso se vincula, por ejemplo, con una falta de esfuerzo o dedicación. En contraste, cuando la motivación de logro es baja, el éxito suele atribuirse a factores externos y no controlables, como la facilidad de la tarea o la suerte, mientras que el fracaso se relaciona con la falta de habilidad personal o, en ocasiones, con causas externas no controlables, Cuadro y Costa (2023). En este contexto, los estudiantes con un locus de control interno consideran que son responsables de sus acciones y resultados, atribuyendo sus éxitos a factores como su habilidad o dedicación. Por otro lado, aquellos con un locus de control externo perciben que su rendimiento depende de factores como la suerte, la complejidad de la tarea o circunstancias ajenas a su control (Padua, 2019).

De acuerdo con Weiner (1990), son las dimensiones atribuidas, más que las causas en sí mismas, las que influyen en las expectativas y emociones de los individuos, y, por tanto, en su motivación, lo cual impacta directamente en su rendimiento. En este sentido, se considera que los estudiantes que atribuyen sus resultados a factores internos, inestables y controlables, como el esfuerzo, tienen mayores posibilidades de alcanzar el éxito académico. En cambio, aquellos que atribuyen sus resultados a factores externos, inestables e incontrolables, como la suerte, tienden a esforzarse menos en su estudio y aprendizaje.

Tabla 1.

Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985)

Dimensión de la atribución	Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Nota. Adaptado de Weiner (1985).

Desde los primeros estudios en esta temática, distintos autores han señalado que las atribuciones tendrían importantes consecuencias a nivel emocional, cognitivo y motivacional. En términos de la emocionalidad, las variables causales se relacionarían con sentimientos acerca del yo, como la autoestima o el autoconcepto; en lo cognitivo, influirían en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logros futuros y, a nivel motivacional, mediarían en posibilitar u obstaculizar las acciones, Vera et al. (2022).

2.2 Teoría del autoconcepto académico

Durante mucho tiempo, el autoconcepto fue considerado un constructo unidimensional y global. Las primeras teorías históricas sostenían que las percepciones de uno mismo formaban una unidad indivisible, de modo que para comprender el autoconcepto era necesario evaluar esta visión general. Sin embargo, actualmente se ha adoptado una concepción jerárquica y multidimensional, donde el autoconcepto global se organiza en diferentes áreas o dominios, como el académico, personal, social y físico (Shavelson et al.,1976). El autoconcepto es responsable de que la persona perciba como más adecuadas unas metas u otras, dando lugar a distintas conductas, cogniciones y actividades académicas. Por ejemplo, se ha comprobado que aquellas personas que se perciben como competentes y que se responsabilizan de sus resultados

académicos también tienden con mayor probabilidad a perseguir metas de aprendizaje (Núñez y González Pienda, 1994).

Este constructo se define como las percepciones que una persona tiene de sí misma, basadas en sus interacciones con los demás y en la interpretación de su propio comportamiento (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Harter (1986) contribuye destacando que el autoconcepto global depende del valor que atribuimos a sus componentes específicos. Si estas autoevaluaciones son positivas, se desarrollará un autoconcepto global favorable; si son negativas, se generará un autoconcepto global desfavorable. Las autopercepciones permiten a los individuos formarse una imagen de sí mismos, ya sea objetiva o subjetiva, precisa o errónea (Rebolledo et al., 2021). Según López et al. (2022), el autoconcepto cumple la función de organizar, estructurar, priorizar y utilizar la información del entorno de acuerdo con la percepción personal, las creencias, los pensamientos y las aspiraciones individuales.

En el ámbito conductual, el autoconcepto influye en cómo los estudiantes abordan los problemas, afectando aspectos como la indisciplina y las conductas disruptivas (González et al., 2012). En este sentido, Ngwokabuenui (2015) enfatiza la importancia de evitar el uso de etiquetas negativas en contextos de alta vulnerabilidad, ya que estas perjudican el autoconcepto y agravan las dificultades tanto académicas como emocionales. Asimismo, Shifrer (2019) destaca que los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos suelen externalizar emociones negativas ante las exigencias escolares, lo cual contrasta con los beneficios observados en aquellos que, a pesar de las desventajas sociales, logran canalizar un autoconcepto positivo hacia un mejor rendimiento académico (Merolla, 2017).

2.2.1 Desarrollo del autoconcepto

Según Haussler y Milicic (1994), el desarrollo del autoconcepto atraviesa tres etapas clave:

1. Etapa existencial o del “sí mismo” primitivo: Desde el nacimiento hasta los dos años, el niño comienza a reconocerse como una entidad separada de los demás.
2. Etapa del “sí mismo” exterior: Entre los dos y doce años, etapa que incluye las edades preescolar y escolar. En este periodo, el éxito, el fracaso y las interacciones con adultos, especialmente con docentes, tienen un impacto significativo en la autoimagen del niño, ya que su autoconcepto depende en gran medida de la percepción y opiniones de los demás.
3. Etapa del “sí mismo” interior: En la adolescencia, se enfatiza la definición de una identidad propia y una mayor autoevaluación. Aunque muchos aspectos del autoconcepto ya están formados, esta etapa es crucial para la valoración social. Dado el tiempo significativo que los estudiantes pasan en el entorno escolar, las interacciones sociales en este contexto desempeñan un papel central en la construcción del autoconcepto (Denegri, 1999).

2.2.2 Características del autoconcepto

El modelo de Shavelson et al. (1976) identifica siete características principales del autoconcepto:

- a) Organización: Las múltiples experiencias de una persona se simplifican y categorizan para darles sentido, lo que permite organizar y estructurar el autoconcepto (Bruner, 1958).
- b) Multifacético: Se compone de diferentes áreas específicas que reflejan sistemas de categoría individuales o grupales.

c) Jerárquico: Las diversas facetas del autoconcepto se disponen en una jerarquía que va desde experiencias específicas, en la base, hasta una visión general del autoconcepto en la cima.

d) Estabilidad: El autoconcepto general es estable, aunque su estabilidad disminuye al descender en la jerarquía hacia dimensiones más específicas.

e) Experimental: Con la edad y las experiencias, el autoconcepto se vuelve más diferenciado y organizado.

f) Valorativo: Incluye una evaluación personal basada en patrones ideales o relativos, cuya importancia varía según la situación y el individuo.

g) Diferenciable: Se distingue de otros constructos relacionados, manteniendo su independencia conceptual pese a influencias externas.

2.2.3 Autoconcepto académico

El modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976) divide el autoconcepto general en componentes académicos y no académicos (social, emocional y físico). Shavelson y colaboradores propusieron un modelo jerárquico y multidimensional para representar el autoconcepto. Según este enfoque, las personas poseen una autoevaluación global de sí mismas, complementada por múltiples autoevaluaciones específicas en diferentes áreas.

El autoconcepto académico se define como las percepciones que un estudiante tiene de sí mismo en relación con sus capacidades y logros académicos, formadas a partir de la experiencia y la interpretación del entorno (Trujillo et al., 2022). Gedda et al. (2021) lo describen como un conjunto de percepciones, sentimientos, atribuciones y juicios de valor personales.

En el contexto escolar, el autoconcepto adquiere gran relevancia, pues resulta clave para comprender cómo los estudiantes perciben sus habilidades, competencias y

logros académicos. Esta percepción se construye a partir de experiencias, éxitos, desafíos y evaluaciones que los estudiantes enfrentan durante su trayectoria educativa (López et al., 2022). En este sentido, el autoconcepto académico se define como la percepción y valoración que los estudiantes tienen de sí mismos en el ámbito educativo. Incluye la interacción de factores cognitivos, motivacionales y emocionales que contribuyen a su desarrollo personal dentro del aula (Grimaldo et al., 2022). Según Marsh (1990), un autoconcepto positivo no solo fortalece la autoimagen del estudiante, sino que también fomenta actitudes de resiliencia y perseverancia frente a los retos del aprendizaje, facilitando una participación activa y una mayor satisfacción en el proceso educativo.

Según Vera-Sagredo et al. (2021), los estudiantes que se perciben como competentes tienden a valorar los desafíos, desarrollando sentimientos de autoeficacia y control sobre sus aprendizajes, lo que los hace responsables de sus logros. El autoconcepto académico también influye en las relaciones maestro-alumno, la interacción con los compañeros y el clima escolar (Huang, Yu & Wu, 2019). Estudios recientes demuestran que este constructo juega un papel crucial en la motivación, el aprendizaje autorregulado, la percepción de competencia académica y las expectativas de logro, regulando variables cognitivas y emocionales que afectan el rendimiento escolar (Chávez et al., 2022).

El autoconcepto académico se desarrolla con el tiempo, conforme los estudiantes acumulan experiencias como aprobar o reprobado asignaturas, o recibir retroalimentación de los docentes. Estas vivencias actúan como marcos de referencia que moldean su percepción de sí mismos (Esquea y Antigua, 2020).

2.3 Rendimiento académico en matemáticas

El rendimiento académico es definido como el resultado del proceso de evaluación que realiza el docente y que determina si el estudiante ha logrado los objetivos previamente establecidos. Es el sistema que mide si los logros propuestos han sido alcanzados satisfactoriamente por el estudiante a través de diferentes estrategias

educativas evaluadas a lo largo del proceso educativo. Trujillo et al. (2022) destacan la importancia del rendimiento académico en el sentido de que a menudo se ha utilizado como medida de comparación entre los estudiantes para identificar a aquellos que podrían tener más éxito en sus actividades académicas y profesionales.

El rendimiento académico ha sido ampliamente estudiado por diversos autores, quienes han propuesto distintas definiciones sobre este concepto. Según Pizarro (1985), puede entenderse como una medida que refleja, de manera estimativa, el aprendizaje adquirido por una persona como resultado de su formación. Asimismo, el autor lo describe como la capacidad de respuesta del individuo frente a los estímulos educativos, la cual puede interpretarse en función de los objetivos o propósitos educativos previamente establecidos.

Lo que se piensa sobre la naturaleza de las matemáticas, la manera de usarla, cómo y para qué se aprende y cuán útil es para la sociedad, no solo da cuenta de componentes de tipo intelectual o cognitivo, sino que está ligado a una serie de elementos del dominio afectivo, como sentimientos o emociones, que inciden en aspectos volitivos emocionales de los estudiantes hacia esta asignatura (Cerdeira & Vera, 2019).

El rendimiento académico, que representa la acumulación y aplicación de conocimientos, es un fenómeno complejo. Como menciona Edel (2003), no se restringe solo a la capacidad intelectual del estudiante, sino que está influido por diversos factores, como los socioeconómicos, las metodologías de enseñanza y las actitudes y expectativas. El contexto socioeconómico, por ejemplo, puede influir en el acceso a recursos, así como en la motivación y el apoyo familiar.

En el ámbito educativo, la matemática desempeña un papel dual: por un lado, promueve el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes para resolver problemas cotidianos, y por otro, fomenta el pensamiento lógico, Celi et al., (2021).

El dominio del pensamiento lógico-matemático es clave para el desarrollo de habilidades cognitivas importantes, como el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas capacidades son vitales tanto para el éxito académico en diferentes disciplinas como para la vida diaria y el crecimiento personal de los estudiantes, (Leiva, 2020).

El pensamiento lógico matemático es fundamental para comprender conceptos abstractos, razonamiento y comprensión de relaciones. Todas estas habilidades van mucho más allá de las matemáticas entendidas como tales, los beneficios de este tipo de pensamiento contribuyen a un desarrollo sano en muchos aspectos y consecución de las metas y logros personales, y con ello al éxito personal, Palomino (2020).

En ese sentido, Gómez et al. (2023) señalan que varios estudios han demostrado que las actitudes positivas son conductoras para un buen rendimiento académico; sin embargo, la actitud de un individuo hacia las matemáticas puede verse influenciada por muchos factores, como las habilidades cognitivas, emocionales, socioeconómicas, diferencias culturales, diferencias de género, influencia del profesor, el aula y la escuela, entre otros aspectos.

Capítulo 3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo con los objetivos del estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo ya que existe una realidad objetiva que conocer. Es no experimental ya que la realidad externa al investigador y esta no cambia por las observaciones y mediciones que se realizan. El tipo de investigación descriptivo-correlacional. Este enfoque permitió describir cada variable del estudio; los estilos atribucionales y el autoconcepto académico, así como su relación con el rendimiento en matemáticas en estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica en establecimientos educativos con altos índices de vulnerabilidad social. Este estudio se transversal ya que se realizó por una vez, Hernandez-Sampieri (2018).

3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 1.094 estudiantes de educación básica, de los cuales 535 (48.9%) eran varones y 559 (51.1%) mujeres. La distribución por nivel educativo fue la siguiente: 238 estudiantes (21.8%) cursaban 5° básico, 274 (25.0%) 6° básico, 264 (24.1%) 7° básico, y 318 (29.1%) 8° básico. Los estudiantes provenían de 19 escuelas de la provincia de Biobío, Chile, todas ellas clasificadas como de alta vulnerabilidad. En el contexto chileno, esto implica condiciones socioeconómicas y educativas desfavorables, caracterizadas por ingresos bajos, empleo inestable, acceso limitado a servicios esenciales y entornos sociales precarios.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes pertenecientes a 5to a 8vo año básico.
- Pertenecer a colegios con alto índice de vulnerabilidad.
- Firmar asentimiento de participación voluntaria.
- Tener consentimiento informado firmado por apoderado o tutor legal.

3.3 Definición conceptual y operacional de las variables

Definición conceptual de Estilos atributivos: Según se menciona en Diaz et al. (2020) los estilos atribucionales son definidos como la manera en que las personas explican las causas de los eventos tanto negativos como positivos y las interpretaciones que les dan a éstos.

Definición operacional de Estilos atributivos: En esta investigación se aplicará la Escala de Estilos Atributivos (EAT). Este instrumento fue desarrollado originalmente por Alonso y Sánchez (1992) y validado en el contexto chileno (Vera et al., 2021), que examina los estilos atributivos de éxito y fracaso académico de los estudiantes. La escala que se utilizará es la versión validada en el contexto nacional.

Definición conceptual autoconcepto académico: Según señala Gedda et al. (2021), el autoconcepto académico corresponde a un conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referidos a sí mismo. De acuerdo con Shavelson et al., (1976) el autoconcepto se divide en dos componentes, el académico y el no académico. En este estudio se trabajará en el autoconcepto académico.

Definición operacional Autoconcepto Académico: En esta investigación se utilizará el Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG). En esta escala se utilizará específicamente la dimensión de autoconcepto académico (García, 2001) que examina la evaluación que realizan los estudiantes respecto a su rendimiento escolar.

Definición conceptual Rendimiento escolar El rendimiento académico es definido por diversos investigadores como el resultado del proceso de evaluación que realiza el docente y que determina si el estudiante ha logrado los objetivos previamente establecidos. El rendimiento académico es el sistema que mide si los logros propuestos han sido alcanzados satisfactoriamente por el estudiante a través de diferentes estrategias educativas que han sido evaluadas a lo largo del proceso educativo.

Definición operacional Rendimiento escolar: Se utilizará el promedio general de calificaciones de los estudiantes y de la asignatura Matemáticas. Estas calificaciones serán obtenidas de las respectivas actas de notas proporcionadas por los establecimientos educacionales. Posteriormente las calificaciones se transformarán a un puntaje estándar en función de la variabilidad interna del grupo. El rango de las calificaciones en este caso es de 1 a 7. Siendo 1 la nota mínima y 7 la máxima.

3.4 Instrumentos de recopilación de la información

3.4.1 Instrumento de recolección de datos

Considerando las variables y objetivos de investigación se postula trabajar con 2 escalas, las que se describen a continuación:

3.4.2 Escala de Estilos Atributivos (EAT)

Este instrumento fue desarrollado originalmente por Alonso y Sánchez (1992) y validado en el contexto chileno (Vera et al., 2021), que examina los estilos atributivos de éxito y fracaso académico de los estudiantes. La versión validada en el contexto nacional analiza 26 ítems dividido en cinco estilos atributivos, con un formato tipo Likert que va desde Máximo Desacuerdo (1) hasta Máximo Acuerdo (5). Los estilos atributivos que releva la escala son: 1) Atribución de éxito académico por causas internas (8 ítems), con afirmaciones como, “*En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy*”; 2) Atribución de fracaso por el profesor (5 ítems), con afirmaciones como, “*Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal*”; 3) Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), con afirmaciones como, “*En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo*”; 4) Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (4 ítems), con afirmaciones como, “*La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje*”; 5)

Atribución del fracaso a la falta de habilidad (3 ítems), con afirmaciones como, “*Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas*”. La validación del instrumento en el contexto chileno presentó una calidad de ajuste adecuada con valores χ^2 570,508, $p < .001$, CFI (.967), TLI (.949) y RMSEA (.038) y un Alfa de Cronbach descrita por factores adecuada (Factor 1: .80; Factor 2: .81; Factor 3: .75; Factor 4: .67; Factor 5: .72) (Vera et al., 2021).

3.4.4 Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG).

En esta escala se utilizará específicamente la dimensión de autoconcepto académico (García, 2001) que examina la evaluación que realizan los estudiantes respecto a su rendimiento escolar. La escala considera 8 ítems, de tipo, “Termino rápidamente mi trabajo escolar”. El formato de respuesta considera una escala Likert que va desde Máximo Acuerdo (5) a Máximo Desacuerdo (1). Los índices de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio muestran que el ajuste del modelo es adecuado: SB χ^2 (20) = 1799.512, $p < .017$, CFI= .973 (Robust CFI= .969), NNFI= .962; RMSEA = .073, IC (.063-.083). El índice de fiabilidad resultó apropiado ($\alpha = .88$), al igual que el índice de consistencia interna máxima ponderada (.87) (Vera et al., 2021).

3.4.5 Rendimiento escolar

Se empleó el promedio general de las calificaciones en Matemáticas de los estudiantes, obtenidas de las actas de notas de los respectivos establecimientos educacionales. Posteriormente, estas calificaciones fueron transformadas a un puntaje estándar basado en la variabilidad interna del grupo

3.5 Procedimiento

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se realizó de manera masiva a todos los estudiantes de la muestra, previa obtención del asentimiento de los participantes y el consentimiento informado de sus padres o tutores en el caso de menores de edad. A los apoderados y tutores se les explicó la naturaleza del

estudio, y se respondieron sus preguntas sobre los alcances, implicancias, costos, beneficios y medidas de confidencialidad de la investigación. Las escalas se aplicaron de manera presencial y colectiva en los distintos establecimientos educativos. Los horarios de aplicación fueron coordinados con los directores de los establecimientos participantes.

3.6 Análisis de datos

En primer lugar, se verificaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia de residuos. Luego se llevaron a cabo análisis descriptivos de las respuestas de los estudiantes para comprender su percepción sobre los estilos atribucionales y el autoconcepto académico. En segundo lugar, se realizó un análisis comparativo de las medias obtenidas mediante pruebas t y ANOVA para identificar posibles diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas, como el sexo y el nivel educativo. Finalmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para determinar el grado de asociación entre las variables del instrumento y el rendimiento académico en matemáticas. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS v. 23.0 y el programa EQS® v. 6.2.

3.7 Aspectos éticos de la investigación

La presente investigación se rigió por principios éticos internacionales, en particular los lineamientos del Código de Nuremberg (1947) y el Informe Belmont (1979). Además, se han implementado procedimientos específicos para garantizar la protección, el respeto y la seguridad de los participantes, de acuerdo con las normativas éticas contemporáneas.

3.7.1 Código de Nuremberg

El Código de Nuremberg establece que el consentimiento voluntario e informado es indispensable en toda investigación con seres humanos. Este principio se respetó mediante la elaboración de un consentimiento informado dirigido a los padres o

apoderados de los estudiantes participantes. En este documento, se detalló el propósito del estudio, la duración, los procedimientos, así como los posibles riesgos y beneficios de participar. Se otorgó tiempo suficiente para que las familias puedan analizar la información, hacer preguntas y decidir libremente. Adicionalmente, se aseguró el derecho de los participantes y sus apoderados a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin sufrir repercusiones.

3.7.2 Informe Belmont

El Informe Belmont (1979) establece tres principios fundamentales que guían esta investigación:

1. Respeto por las personas:

Se reconoció la autonomía de los estudiantes al proporcionar un asentimiento informado, en el cual se les explica en un lenguaje adecuado su papel en el estudio. Esto permitió que cada participante decidiera voluntariamente y de manera consciente, independiente de la autorización de sus tutores legales.

2. Beneficencia:

Se minimizaron los riesgos asociados con la participación en el estudio mediante un diseño metodológico cuidadoso, protegiendo la seguridad física, emocional y social de los estudiantes. Además, se aseguró la confidencialidad y anonimato de la información recopilada. Cada participante fue identificado mediante códigos numéricos, evitando el uso de nombres o apellidos para garantizar que los datos personales no sean rastreables.

3. Justicia:

La selección de los participantes se realizó sin discriminación por raza, etnia, religión, identidad de género u otras características individuales. Todos los

estudiantes tuvieron las mismas oportunidades de participar en el estudio, asegurando una representación equitativa y la distribución justa de los beneficios de la investigación.

3.7.3 Confidencialidad y manejo de datos

Los datos recopilados fueron tratados bajo estrictos estándares de confidencialidad y almacenados de manera segura. Solo se utilizaron para los fines descritos en el consentimiento informado y en el asentimiento entregado a los estudiantes.

3.7.4 Supervisión y aprobación ética

El proyecto fue revisado y aprobado por el comité de ética correspondiente para garantizar el cumplimiento de los estándares éticos internacionales y locales. Esta supervisión aseguró que se respeten los derechos y bienestar de los participantes en todas las etapas del estudio.

El diseño ético de esta investigación se fundamentó en los principios del Código de Nuremberg y del Informe Belmont, así como en procedimientos específicos para salvaguardar la dignidad, autonomía y equidad de los participantes. Este enfoque aseguró que la investigación no solo cumpliera con las normativas internacionales, sino que también contribuya al bienestar de los involucrados y a la validez científica de los resultados.

Capítulo 4. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos de la investigación

4.1.1 Análisis descriptivos de las variables analizadas

El análisis de la dimensión "Atribución de éxito académico por causas internas" revela que los estudiantes atribuyen su buen rendimiento principalmente al esfuerzo y la dedicación que aplican ($M = 4.004$; $DE = 1.053$), así como a su capacidad para los estudios ($M = 3.703$; $DE = 1.032$). En contraste, la atribución menos destacada fue la percepción de ser naturalmente inteligentes para los estudios ($M = 3.359$; $DE = 1.083$). Estos hallazgos indican que los estudiantes consideran que su éxito académico depende más de su esfuerzo que de sus capacidades innatas (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Análisis descriptivo de la dimensión Atribución de éxito académico por causas internas (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios	3.359	1.083	-0.317	0.074	-0.400	0.148
En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo	3.952	1.000	-0.971	0.074	0.670	0.148
Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad	3.553	1.183	-0.463	0.074	-0.637	0.148
Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios	3.703	1.032	-0.539	0.074	-0.045	0.148
Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.	3.676	1.139	-0.605	0.074	-0.341	0.148
Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo	4.004	1.053	-1.067	0.074	0.688	0.148

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas	3.695	1.053	-0.516	0.074	-0.195	0.148
En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	3.447	1.805	16.666	0.074	440.669	0.148

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la dimensión "Atribución de fracaso por el profesor" indican que, en general, los estudiantes no atribuyen sus fracasos académicos a los profesores, ya que todas las puntuaciones se encuentran por debajo de la media. No obstante, se destaca que algunos estudiantes consideran que las bajas calificaciones podrían estar relacionadas, en parte, con bajas puntuaciones en las evaluaciones (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Análisis descriptivo de la dimensión Atribución de fracaso por el profesor (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo	2.314	1.068	0.489	0.074	-0.305	0.148
Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme	2.056	1.102	0.931	0.074	0.189	0.148
Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal	2.070	1.144	0.908	0.074	-0.033	0.148
A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las materias	2.306	1.141	0.611	0.074	-0.371	0.148
Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar	2.059	1.144	0.849	0.074	-0.171	0.148

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión “Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo,” los estudiantes identifican como principales causas de su bajo rendimiento a la falta de esfuerzo ($M = 3.747$; $DE = 1.724$) y la insuficiente dedicación al trabajo ($M = 3.691$; $DE = 1.646$). Estos resultados sugieren que, desde la perspectiva de los propios estudiantes, el fracaso académico está más relacionado con su nivel de compromiso y esfuerzo personal, lo que indica una autocrítica orientada a factores internos controlables (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Análisis descriptivo de la dimensión Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (Media, desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo	3.478	1.211	-0.622	0.074	-0.506	0.148
En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo	3.107	1.177	-0.191	0.074	-0.733	0.148
Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente	3.557	1.159	-0.606	0.074	-0.362	0.148
Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente	3.566	1.099	-0.681	0.074	-0.077	0.148
Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño	3.691	1.646	11.268	0.074	267.585	0.148
Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo	3.747	1.724	12.272	0.074	299.208	0.148

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la dimensión “Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito” revela que los estudiantes atribuyen su buen rendimiento principalmente a haber recibido preguntas que habían estudiado ($M = 3.403$; $DE = 1.177$). En contraste, la suerte es el factor al que menos atribuyen

su éxito académico ($M = 2.880$; $DE = 1.715$). Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes reconocen cierta influencia de factores externos en su rendimiento, tienden a valorar más la preparación específica que tuvieron, restando importancia a elementos incontrolables como la suerte (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis descriptivo de la dimensión Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje	2.880	1.715	10.880	0.074	246.847	0.148
Normalmente he sacado buenas notas solo porque lo que tenía que aprender era fácil	3.251	1.493	7.147	0.074	142.961	0.148
Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado	3.403	1.177	-0.414	0.074	-0.575	0.148
Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas	3.247	1.146	-0.204	0.074	-0.655	0.148

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión “Atribución del fracaso a la falta de habilidad,” los estudiantes indican que, cuando obtienen malos resultados, tienden a pensar que no son inteligentes ($M = 3.215$; $DE = 1.437$). Este resultado sugiere que, para un número considerable de estudiantes, el fracaso académico se asocia con una percepción negativa de su capacidad intelectual (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Análisis descriptivo de la dimensión Atribución del fracaso a la falta de habilidad (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

Ítems	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas	3.098	1.270	-0.112	0.074	-0.952	0.148
Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia	3.167	1.309	-0.223	0.074	-0.991	0.148
Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente	3.215	1.437	-0.215	0.074	-1.270	0.148

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la variable de autoconcepto académico indican que los estudiantes valoran principalmente su capacidad para responder bien en clases ($M = 3.478$; $DE = 1.382$), realizar adecuadamente su trabajo intelectual ($M = 3.393$; $DE = 1.052$) y ser buenos lectores ($M = 3.390$; $DE = 1.479$). Estos hallazgos sugieren que los estudiantes se perciben como exitosos cuando demuestran competencia en estas áreas clave (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Análisis descriptivo de la dimensión autoconcepto académico (Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis).

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Soy lista (o listo)	3.274	1.096	-0.254	0.074	-0.511	0.148
Hago bien mi trabajo intelectual	3.393	1.052	-0.184	0.074	-0.555	0.148
Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar	2.892	1.158	0.158	0.074	-0.826	0.148
Soy un buen lector (o buena lectora)	3.390	1.479	7.212	0.074	145.924	0.148

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Error Típico de la Asimetría	Curtosis	Error Típico de la Curtosis
Puedo recordar fácilmente las cosas	3.266	1.193	-0.217	0.074	-0.907	0.148
Respondo bien en clase	3.478	1.382	8.803	0.074	189.469	0.148
Termino rápidamente mi trabajo escolar	3.236	1.102	-0.090	0.074	-0.726	0.148
Creo que soy inteligente	3.285	1.276	-0.251	0.074	-0.884	0.148

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Análisis de diferencias de las variables analizadas según el sexo y nivel educativo

Los resultados del análisis entre las variables estudiadas y el género de los estudiantes revelaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. En particular, las mujeres mostraron una tendencia mayor a concordar con afirmaciones relacionadas con la autopercepción negativa frente al rendimiento académico. Las diferencias encontradas se observaron en los ítems: "Si sacase malas notas, pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas", "Si sacase malas notas, dudaría de mi inteligencia", "Normalmente, he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil", "Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas", y "Cuando saco malas notas, pienso que no soy inteligente". En cambio, las diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres se manifestaron en los ítems que reflejan una autopercepción positiva respecto a sus capacidades intelectuales. En particular, los hombres tendieron a concordar más con afirmaciones como: "Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas, ha sido porque se me dan muy bien", "Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas", "Soy listo (o lista)", "Hago bien mi trabajo intelectual", "Puedo recordar fácilmente las cosas", "Termino rápidamente mi trabajo escolar", y "Creo que soy inteligente". Estos resultados sugieren que los hombres presentan un autoconcepto académico más robusto y una mayor

confianza en su capacidad intelectual, lo cual podría influir positivamente en su rendimiento académico (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Medias (desviación típica) y comparaciones de respuestas de estudiantes respecto a las variables examinadas.

ITEMS	HOMBRES		MUJERES		t	P
	MEDIA	DE	MEDIA	DE		
Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas	2,89	1,271	3,30	1,237	- 5,468	,000
Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.	3,83	1,099	3,53	1,159	4,289	,000
Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas	3,76	1,060	3,63	1,043	2,148	,032
Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia	2,96	1,318	3,36	1,272	- 5,122	,000
Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil	3,14	1,218	3,36	1,709	- 2,415	,016
Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas	3,16	1,203	3,33	1,084	- 2,435	,015
Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente	2,96	1,411	3,46	1,421	- 5,760	,000
Soy lista (o listo)	3,48	1,035	3,08	1,118	6,187	,000
Hago bien mi trabajo intelectual	3,53	1,016	3,26	1,070	4,214	,000
Puedo recordar fácilmente las cosas	3,41	1,141	3,13	1,225	3,961	,000
Termino rápidamente mi trabajo escolar	3,34	1,079	3,14	1,115	3,076	,002
Creo que soy inteligente	3,52	1,188	3,06	1,318	5,942	,000

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los resultados obtenidos en la escala de Estilos Atribucionales según el nivel educativo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en varios ítems. En primer lugar, el ítem “Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme” ($F(3, 1089) = 3.945, p < .05$) mostró que los estudiantes de 7mo año ($M = 2.22, DE = 1.128$) son más propensos a atribuir sus malas calificaciones a la falta de preparación del profesor, en comparación con los estudiantes de 5to año ($M = 1.94, DE = 1.217$).

De igual manera, se encontraron diferencias significativas en el ítem “En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo” ($F(3, 1089) = 3.002, p < .05$). Los estudiantes de 6to año ($M = 3.21, DE = 1.182$) asumen una mayor responsabilidad por sus bajas calificaciones en comparación con los estudiantes de 7mo año ($M = 2.94, DE = 1.154$).

Además, en el ítem “Si he tenido malas notas en Matemáticas, a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal” ($F(3, 1089) = 12.417, p < .05$), se evidenciaron diferencias significativas entre varios grupos. Los estudiantes de 7mo año ($M = 2.28, DE = 1.140$) y 8vo año ($M = 2.25, DE = 1.191$) tienden a atribuir más sus malas calificaciones en matemáticas a la deficiente explicación del profesor que los estudiantes de 5to año ($M = 1.83, DE = 1.125$) y 6to año ($M = 1.87, DE = 1.036$).

También se observaron diferencias significativas en el ítem “A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las materias” ($F(3, 1089) = 3.562, p < .05$). Los análisis de comparaciones múltiples revelaron que los estudiantes de 8vo año ($M = 2.44, DE = 1.132$) son más propensos a culpar a los profesores por sus malas calificaciones en comparación con los de 5to año ($M = 2.17, DE = 1.194$).

Finalmente, se encontraron diferencias en el ítem “Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas” ($F(3, 1089) = 5.208, p < .05$). Estas diferencias se observaron entre 5to grado ($M = 3.50, DE = 1.259$) y 6to grado ($M = 3.19, DE = 1.202$), 7mo grado ($M = 3.18, DE = 1.033$), y 8vo grado ($M = 3.16, DE = 1.073$), siendo el grupo de 5to grado el que más atribuye sus buenas calificaciones a la facilidad de las asignaturas en comparación con los grupos superiores.

Los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas en el autoconcepto académico de los estudiantes en relación con dos afirmaciones clave. En primer lugar, la percepción de ser "lista (o listo)" varía entre los diferentes niveles

educativos, con los estudiantes de 5° año mostrando una puntuación media significativamente más alta ($M=3,37$; $DE=1,157$) en comparación con los de 6° año ($M=3,09$; $DE=1,089$). Además, los estudiantes de 6° año presentan una puntuación inferior a la de los estudiantes de 7° año ($M=3,39$; $DE=1,066$). En segundo lugar, la autoevaluación como "buen lector (o buena lectora)" también muestra diferencias significativas, destacando que los estudiantes de 5° año tienen una puntuación media mayor ($M=3,68$; $DE=2,265$) que los de 6° año ($M=3,44$; $DE=1,157$) y 8° año ($M=3,18$; $DE=1,166$).

4.1.3 Análisis de relaciones entre las variables de los instrumentos y el rendimiento académico en matemáticas.

Para explorar las posibles relaciones entre los estilos atributivos, el autoconcepto académico y las calificaciones en Matemáticas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (ver Tabla 8). Los resultados revelan relaciones estadísticamente significativas en varias dimensiones. Entre las relaciones más destacadas, se observa que la atribución de éxito académico por causas internas (AI) se correlaciona positivamente con la atribución de fracaso a la falta de esfuerzo (AE) ($r = 0,182$), la externalización del éxito académico (AEX) ($r = 0,139$), y el autoconcepto académico (AUT) ($r = 0,427$). Esto sugiere que los estudiantes que atribuyen su éxito a factores internos tienden a tener un autoconcepto académico más robusto. En contraste, la atribución del fracaso al profesor (AP) muestra correlaciones negativas con la atribución de éxito por causas internas (AI) ($r = -0,172$) y el autoconcepto académico (AUT) ($r = -0,105$), indicando un autoconcepto más bajo en estos estudiantes. Además, la atribución de fracaso a la falta de esfuerzo (AE) se relaciona positivamente con la externalización del éxito (AEX) ($r = 0,222$) y la atribución del fracaso a la falta de habilidad (AFH) ($r = 0,355$), lo que sugiere una percepción reducida de control sobre el éxito. Finalmente, tanto la atribución de éxito académico por causas internas ($r = 0,101$) como el autoconcepto académico (AUT) ($r = 0,110$) se asocian positivamente con el rendimiento en

matemáticas, destacando la relevancia de fortalecer las atribuciones internas para mejorar el autoconcepto y el rendimiento académico.

Tabla 9

Matriz de correlación de Pearson para las dimensiones de Estilos Atributivos, autoconcepto académico y rendimiento en Matemática.

	AI	AP	AE	AEX	AFH	AUT	MATEM
AI	1	-,172**	,182**	,139**	,018	,427**	,101**
AP		1	-,084**	,097**	,103**	-,105**	-,115**
AE			1	,222**	,355**	,010	-,035
AEX				1	,237**	-,010	-,006
AFH					1	-,202**	-,061*
AUT						1	,110**
MATEM							1

Nota: AI: Atribución de éxito académico por causas internas; AP: Atribución de fracaso por el profesor; AE: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo; AEX: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; AFH: Atribución del fracaso a la falta de habilidad; AUT: Autoconcepto académico; MATEM: Rendimiento académico en la asignatura de matemática.

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

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

Capítulo 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados de investigación respecto a los objetivos

Respecto al objetivo 1 los resultados que señalan que los estudiantes tienden a atribuir su éxito académico principalmente a factores internos y controlables, como el esfuerzo. Este resultado se alinea con la teoría de la atribución de Weiner (1985), quien sostiene que las atribuciones internas fomentan una mayor motivación y persistencia, factores críticos para el éxito académico. Además, estas atribuciones refuerzan las expectativas de éxito futuro, promoviendo un ciclo positivo de logros, como también señalan Vera et al. (2022).

En contraste, las atribuciones a factores externos, como la suerte, tuvieron un peso significativamente menor. Este hallazgo coincide con lo planteado por Ibarra (2019), quien advierte que los estudiantes que atribuyen sus resultados a causas externas tienden a mostrar menor compromiso y responsabilidad frente a su rendimiento académico. No obstante, el hecho de que las atribuciones internas prevalezcan en esta muestra sugiere un perfil atribucional positivo, el cual puede ser un factor protector contra las adversidades propias de contextos vulnerables, según Gordeeva et al. (2019).

En cuanto al fracaso académico, los estudiantes lo atribuyen con mayor frecuencia a la falta de esfuerzo lo que refleja una autocrítica orientada a factores controlables. Este resultado es consistente con las conclusiones de Cerda y Vera (2019), quienes enfatizan que atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo permite ajustar estrategias y mejorar el rendimiento. Sin embargo, también se identificó una minoría de estudiantes que atribuyen el fracaso a una falta de habilidad percibida, lo que puede indicar un locus de control interno pero inmodificable. Este tipo de atribuciones, como advierten Barca-Lozano et al. (2019), puede limitar la autoeficacia y la motivación a largo plazo, perpetuando patrones de bajo rendimiento.

Además, se observó que la atribución de éxitos a factores internos es más común en estudiantes de cursos superiores (7° y 8° básico) en comparación con los de cursos inferiores (5° y 6° básico). Padua (2019) sugiere que esta evolución se debe al desarrollo cognitivo y emocional, que permite a los estudiantes interpretar sus logros y fracasos de manera más compleja y ajustada.

El autoconcepto académico fue evaluado a través de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus habilidades académicas. Respecto al objetivo 2 los resultados que señalaba que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción positiva de sus capacidades, destacándose dimensiones como la capacidad para responder bien en clases y realizar tareas intelectuales. Estos hallazgos respaldan el modelo jerárquico de Shavelson et al. (1976), que considera el autoconcepto académico como una de las dimensiones clave del autoconcepto global, con un impacto significativo en la motivación y el aprendizaje.

Sin embargo, también se identificó un grupo de estudiantes con un autoconcepto más bajo, quienes tienden a asociar sus fracasos académicos con una falta de inteligencia percibida. Rebolledo et al. (2021) argumentan que este tipo de percepciones puede erosionar la motivación y generar patrones de evitación en el aprendizaje, especialmente en contextos donde las experiencias de fracaso son frecuentes. Por otro lado, Vera-Sagredo et al. (2021) destacan que un autoconcepto académico positivo está asociado con mayores niveles de autoeficacia, resiliencia y orientación hacia el logro, lo que refuerza la importancia de intervenir para fortalecer esta dimensión en los estudiantes más vulnerables.

En términos generales, los estudiantes de cursos superiores (7° y 8° básico) muestran un autoconcepto académico más positivo que sus pares de cursos inferiores. Esto puede explicarse por la acumulación de experiencias de éxito a lo largo del tiempo, como plantean Denegri (1999) y Marsh (1990). Además, el rol de los docentes y las interacciones en el aula son factores críticos para consolidar un autoconcepto académico positivo, tal como lo señalan Gedda et al. (2021).

Respecto al objetivo 3 los resultados revelan que en las diferencias por género las mujeres tienden a atribuir sus fracasos académicos a la falta de habilidad y sus éxitos a factores externos con mayor frecuencia que los hombres. Este resultado coincide con lo planteado por Shavelson et al. (1976), quienes explican que las normas sociales y las expectativas de género pueden influir en la forma en que los estudiantes construyen su autoconcepto y atribuyen sus logros o fracasos.

Por su parte, los hombres muestran una mayor tendencia a realizar atribuciones internas y a percibirse como competentes académicamente. Este perfil atribucional más adaptativo se traduce en un autoconcepto académico más robusto, lo que podría explicar las diferencias en el rendimiento observadas entre géneros en algunas áreas académicas, según Huang, Yu y Wu (2019).

En cuanto al nivel educativo, los estudiantes de 7° y 8° básico presentan un perfil más adaptativo tanto en estilos atribucionales como en autoconcepto académico en comparación con los de 5° y 6° básico. Esto puede atribuirse a la madurez cognitiva y emocional adquirida con la edad, como sugieren Padua (2019) y Denegri (1999). Además, los estudiantes de cursos superiores tienden a interpretar sus experiencias académicas de manera más realista, lo que contribuye al desarrollo de un autoconcepto más positivo.

Respecto al objetivo 4 los resultados muestran una relación significativa entre los estilos atribucionales internos y un autoconcepto académico positivo con un mejor rendimiento en matemáticas. Los estudiantes que atribuyen su éxito al esfuerzo y tienen una percepción positiva de sus capacidades académicas tienden a obtener calificaciones superiores. Este hallazgo confirma las afirmaciones de Vera et al. (2022), quienes subrayan que la combinación de ambos factores potencia la autoeficacia y la motivación hacia el aprendizaje.

En contraste, los estudiantes con estilos atribucionales externos y un autoconcepto negativo enfrentan mayores dificultades académicas. Barca-Lozano et al. (2019)

argumentan que esta combinación puede perpetuar patrones de bajo rendimiento, generando una dinámica negativa que es difícil de revertir sin intervenciones adecuadas. Además, Marsh (1990) destaca que el fortalecimiento del autoconcepto académico es esencial para promover actitudes resilientes y superar barreras en el aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos subrayan la importancia de intervenir tempranamente en los contextos donde predominan estilos atribucionales disfuncionales y un autoconcepto bajo, con el objetivo de fomentar patrones de pensamiento más positivos y mejorar el rendimiento académico en matemáticas.

Capítulo 6 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

6.1 Conclusiones Generales

Los estilos atribucionales internos se asocian positivamente con un mejor rendimiento en matemáticas, mientras que los estilos externos negativos se asocian con un menor rendimiento. La hipótesis 1 fue aceptada. Los resultados muestran que los estudiantes que atribuyen su éxito académico a causas internas, como el esfuerzo obtienen mejores rendimientos en matemáticas. Además, se observó una correlación positiva entre estas atribuciones internas y el rendimiento académico.

Un autoconcepto académico positivo se asocia con un mejor rendimiento en matemáticas en comparación con un autoconcepto académico negativo. La hipótesis 2 fue aceptada. Los estudiantes con un autoconcepto académico más robusto, reflejado en afirmaciones como "respondo bien en clases", mostraron mejores resultados académicos en matemáticas. Además, las correlaciones positivas entre el autoconcepto académico y las atribuciones internas destacan la relevancia de ambos factores en la construcción de patrones académicos exitosos. Sin embargo, las percepciones negativas, como "cuando saco malas notas, pienso que no soy inteligente", subrayan la necesidad de intervenir en este grupo para fortalecer su autoeficacia y mitigar patrones disfuncionales.

El autoconcepto académico es más positivo en estudiantes de cursos superiores (7° y 8° básico) en comparación con los de cursos inferiores (5° y 6° básico). La hipótesis 3 fue parcialmente aceptada. Si bien los estudiantes de cursos superiores (7° y 8° básico) mostraron mejores puntuaciones en la evaluación de capacidades clave, como "hacer bien el trabajo intelectual", no hubo diferencias consistentes en todos los ítems. Por ejemplo, en "ser buena lectora o buen lector," los estudiantes de 5° básico destacaron con una puntuación más alta. Esto sugiere que las diferencias entre niveles educativos son más específicas que generalizadas, lo que abre líneas de investigación sobre los factores contextuales que influyen en el autoconcepto.

Existen diferencias significativas en los estilos atribucionales según el sexo de los estudiantes, con las niñas mostrando un mayor uso de estilos externos y los niños de estilos internos. La hipótesis 4 fue aceptada. Las mujeres tienden a atribuir sus fracasos a factores externos, como "dudar de su inteligencia", mientras que los hombres muestran una mayor tendencia a destacar sus capacidades internas con afirmaciones como "soy inteligente" y "mi inteligencia es clave para mis notas". Estas diferencias destacan un sesgo de género en la interpretación del éxito y el fracaso académico, lo que subraya la necesidad de intervenciones específicas para equilibrar estas percepciones y fomentar la autoeficacia en ambos grupos.

La interacción entre estilos atribucionales internos y autoconcepto académico positivo mejora el rendimiento en matemáticas. La hipótesis 5 fue aceptada. Los resultados muestran que los estudiantes con estilos atribucionales internos y un autoconcepto académico positivo obtuvieron los mejores rendimientos en matemáticas. La correlación positiva entre ambos factores refuerza la importancia de su interacción en la generación de patrones de aprendizaje efectivos. Además, las atribuciones internas, como "mi éxito depende de mi esfuerzo," no solo contribuyen a un mejor rendimiento, sino que también fortalecen la percepción de competencia académica, creando un ciclo positivo de motivación y logro.

En conclusión, los hallazgos del estudio confirman en su mayoría las hipótesis planteadas, aunque algunas fueron aceptadas parcialmente debido a diferencias contextuales o demográficas. Estos resultados destacan la relevancia de los estilos atribucionales y el autoconcepto académico como factores críticos para el éxito en matemáticas, y proporcionan una base sólida para diseñar intervenciones educativas que aborden estas dimensiones de manera integrada.

6.2 Limitaciones

Primero, el diseño transversal de la investigación limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre los estilos atribucionales, el autoconcepto académico y el rendimiento en matemáticas. Futuras investigaciones podrían utilizar un diseño longitudinal para examinar cómo estas variables evolucionan y se influyen mutuamente a lo largo del tiempo, tal como sugieren Vera et al. (2022) y Marsh (1990).

Segundo, si bien la muestra incluyó una cantidad significativa de estudiantes, todos provenían de la provincia del Biobío. Esto limita la generalización de los resultados a otros contextos culturales y socioeconómicos. Estudios adicionales podrían incluir muestras de diferentes regiones de Chile y otros países para explorar la validez externa de los hallazgos, en línea con lo planteado por Ibarra (2019).

Tercero, la investigación se basó en instrumentos autoinformados, lo que podría haber introducido sesgos de deseabilidad social en las respuestas de los estudiantes. Aunque se tomaron medidas para garantizar la confidencialidad, es posible que algunos participantes hayan respondido de manera que consideraron más aceptable socialmente. Futuras investigaciones podrían complementar estas medidas con observaciones directas o datos cualitativos para obtener una comprensión más profunda de los factores en juego.

6.3 Proyecciones del Estudio

Los resultados de este estudio abren diversas líneas de investigación y aplicación educativa.

Primero, se recomienda diseñar e implementar programas de intervención que integren estrategias para fortalecer los estilos atribucionales internos y el autoconcepto académico. Estas intervenciones podrían incluir talleres de habilidades socioemocionales, retroalimentación positiva y técnicas de

establecimiento de metas, como sugieren Vera-Sagredo et al. (2021) y Gedda et al. (2021). Además, deberían adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes de contextos vulnerables para maximizar su eficacia.

Segundo, futuros estudios podrían explorar cómo intervenciones específicas en el aula, como la metodología de aprendizaje colaborativo, influyen en los estilos atribucionales y el autoconcepto académico. Estas estrategias no solo podrían mejorar el rendimiento en matemáticas, sino también promover un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador, tal como lo destacan Leiva (2020) y Celi et al. (2021).

Tercero, se sugiere profundizar en las diferencias de género identificadas en el estudio. Comprender por qué las mujeres tienden a presentar un autoconcepto académico más bajo podría guiar el diseño de intervenciones específicas para abordar esta disparidad. Esto también podría incluir la formación de docentes para evitar sesgos de género en el aula, en línea con los planteamientos de Shavelson et al. (1976) y Ngwokabuenui (2015).

Finalmente, los hallazgos podrían informar la formulación de políticas educativas que promuevan la inclusión de factores socioemocionales en el currículo escolar. Estas políticas deberían enfocarse en reducir las desigualdades educativas y mejorar los resultados académicos en contextos vulnerables, aportando así al desarrollo integral de los estudiantes y a la equidad en el sistema educativo chileno.

En conclusión, este estudio no solo contribuye al conocimiento teórico sobre los factores socioemocionales en el ámbito educativo, sino que también ofrece herramientas prácticas para el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas. Al abordar las necesidades específicas de los estudiantes de contextos vulnerables, estas estrategias podrían tener un impacto significativo en la reducción de las desigualdades y en la mejora de los logros académicos en matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y Sánchez, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 81-125). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata.
- Álvarez-Bermúdez, J. & Barreto-Trujillo, F. J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 166-183. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Banco Mundial. (17 de marzo 2021). *Hacer frente a la crisis educativa en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Rioboo, A. M., & Brenlla Blanco, J. C. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 193–226. <https://doi.org/10.35362/rie460723>
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Bernate, J. A., & Vargas Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior/ Challenges and trends of the 21st century in higher education. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 141-154. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34119>

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XX1, 10 (), 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Celi Rojas, Sonia Zhadira, Sánchez, Viviana Catherine, Quilca Terán, María Soledad, & Paladines Benítez, María del Carmen. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826-842. Epub 30 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>
- Cerda, G., & Vera-Sagredo, A. (2019). Rendimiento en matemáticas: Rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 1-16. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>
- Cerda Etchepare G., Vera Sagredo A. y Saadati F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 35-45. <https://doi.org/10.5209/rced.76753>
- Collie, R. (2019). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76–87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Cuadro, Ariel, Leibovici, Galia, & Costa-Ball, Cesar Daniel. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e3004. Epub 01 de junio de 2023. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., y Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=53

- Díaz, Ana C., Aguirre, Susana I., Jiménez, Carolina, & Jurado, Perla J. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. *Formación universitaria*, 13(4), 111-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111>
- Denegri, M. (1999). Educación Media: Orientaciones Constructivistas. Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908102>
- Díaz A., Aguirre S., Jiménez C., y Jurado P., (2020), Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. *Revista Formación Universitaria* vol (13) pp 111-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111>.
- Edel, R. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.35362/rie3312872>
- Esquea, Laura y Antigua, Patricia. (2020). Autoconcepto en estudiantes que han realizado o no el proceso de cambio de carrera en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). *Ciencia y Sociedad*, 45(4), 73-87. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i4.pp73-87>
- García, B. (2001). Cuestionario de Autoconcepto GARLEY (CAG). Versión 1.0. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Gedda Muñoz R., Valdés Badilla P., y Villagrán del Picó N., (2021), Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos* N°41, pp 1-8. 1. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>.

- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2019). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00414-y>
- González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- González Berruga, M. Á. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 57–70. Recuperado a partir de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/398>
- Grimaldo Salazar, E., Rodríguez Reyes, I. V., Galván Ruiz, J. L., Bello León, M., García Méndez, M., & Chávez Soto, B. I. (2022). Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria. *Psicumex*, 12(1), 1–26. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440>
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls (Ed). *Psychological Perspectives in the self*. Vol. 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358–374. <https://doi.org/10.1037/h0055425>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2022, 28 de marzo). *JUNAEB publica Índices de Vulnerabilidad Escolar 2022*. JUNAEB. <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2022/>

- López Orellana, Cindy Tatiana., Cuzco Pérez, Karla y Pesántez Calderón, Carolina. (2022). Autoestima y autoconcepto en niños preescolares de 4 a 5 años: guía de apoyo para padres y docentes en tiempos de Covid-19 [Bachelor's thesis, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11633>
- Ibarra Tancara, Jhoselin. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 73-88. Recuperado en 11 de diciembre de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222330322019000100006&lng=es&tlng=es.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., y Mella-Norambuena, J. (2021). Competencia socioemocional docente: historia, concepto, modelos, instrumentos y recomendaciones para la calidad educativa. *Sustainability*, 13 (21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Marsh, HW (1990). Un modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto: justificación teórica y empírica. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Merolla, D. (2017). Self-efficacy and academic achievement: The role of neighborhood cultural context. *Sociological Perspectives*, 60(2), 378-393. <https://doi.org/10.1177/0731121416629993>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Resultados del Simce 2023*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Ngwokabuenui, P. Y. (2015). Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions: The Case of Secondary Schools in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 64-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079558.pdf>

- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/54806>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e administração da educação, RBPAE*, 35(1), 141-157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Palomino Quiroz, R. C. (2020). *Desarrollo del pensamiento lógico matemático en el nivel inicial*. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1981>
- Padua, L. (2019), Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa, RMIE*, 24(80), 173-195. Recuperado en 12 de diciembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100173&lng=es&tlng=es.
- Piovano N., Solodovsky M., y Pascuali G., 2020, marzo, Competencias socioemocionales y estrés. Como se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revistas de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón, N°6*, pp 69-80. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/218>.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ramudo Andi6n, I., Brenlla Blanco, J. C., Barca Enrriquez, E., & Peralbo Uzquiano, M. (2017). Autoeficacia, metas acad6micas y g6nero: su impacto en el rendimiento acad6mico del alumnado de bachillerato. *Revista De Estudios E Investigaci6n En Psicologfa Y Educaci6n*, (01), 133–137. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2432>
- Ramudo, I., Barca, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., & Barca A. (2020). Predicci6n del rendimiento acad6mico del alumnado de Bachillerato: efecto de los

- enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 108-120. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>
- Rebolledo Mejía, Milagros María., Tirado-Vides, María Margarita., Mahecha-Duarte, Diana Paola., Villalobos-Tovar., y José del Carmen. (2021). Incidencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19 (01), 189-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7778058>
- Rodríguez Rodríguez, D., y Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Saarni, Carolyn (1999), *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Sáez, F., & López, Y. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. *Congresos CLABES*, 179-187. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2663>.
- Shavelson, RJ, Hubner, JJ y Stanton, GC (1976). Autoconcepto: Validación de interpretaciones de constructos. *Revisión de la investigación educativa*, 46 (3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shifrer, D. (2019). The Contributions of Parental, Academic, School, and Peer Factors to Differences by Socioeconomic Status in Adolescents' Locus of Control. *Society and Mental Health*, 9(1), 74-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2156869318754321>.
- Trujillo Valdiviezo, G., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(8), 1435-1460. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>

- Vera-Sagredo, Angélica, Cerda Etchepare, Gamal, & Melipillán Araneda, Roberto. (2021). Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 45-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300045>
- Vera-Sagredo, A. V., Etchepare, G. C., Mendizábal, E. A., & Wilson, C. P. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- Vera Sagredo, Angélica, Cerda-Etchepare, Gamal, Pérez-Wilson, Carlos, & Aragón-Mendizábal, Estíbaliz. (2022). Variables sociocognitivas incidentes en el rendimiento académico y su efecto diferencial en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1085-1113. Epub 30 de enero de 2023. Recuperado en 11 de diciembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000401085&lng=es&tlng=es.
- Verdugo Guamán, M. E., Cabrera Ortiz, F., Cabrera Tenecela, H. P., & Escudero Durán, M. L. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Andina De Educación*, 6(2), 006210. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.10>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_for_Some_Classroom_Experience
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. https://www.researchgate.net/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
https://www.researchgate.net/publication/232489124_An_Attribution_Theory_of_Motivation_and_Emotion
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Psychology*, vol.82, 616-622.
https://www.researchgate.net/publication/232553619_History_of_Motivational_Research_in_Education
- Weiner, B. (2010). El desarrollo de una teoría de la motivación basada en la atribución: una historia de ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28–36.
<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (2014). El enfoque de atribución a la emoción y la motivación: Historia, hipótesis, éxitos, dolores de cabeza y de corazón. *Emotion Review*, 6(4), 353–361. <https://doi.org/10.1177/1754073914534502>
- Xu, J. (2023). Student-perceived parental help with homework: Identifying student profiles and their relations with homework effort, procrastination, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 104, 102299.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102299>

ANEXOS

ANEXO 1 Consentimiento informado

Padres, apoderados y/tutores

Estimado padre, apoderado y/o tutor:

Mediante el presente, queremos solicitar su autorización para que su pupilo participe en la investigación denominada **“Logros académicos: Relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad”**, cuyo Investigador(a) Responsable es la **Dra. Angélica Jeannette Vera Sagredo, RUT: 14.243.083-5 (avera@ucsc.cl)**, académico(a) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El presente documento tiene como finalidad darle a conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para que su pupilo participe del estudio.

Objetivo de la Investigación

- a) Los propósitos de la investigación, en primer lugar, es poder determinar el rol y la relación de las variables socioemocionales tales como estilos académicos atribucionales, convivencia escolar, autoestima, resiliencia y autoconcepto respecto a los logros académicos de estudiantes con desarrollo típico, y en particular con aquellos con NEE pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica de establecimientos vulnerables de la Octava Región. Y, en segundo lugar, desarrollar una propuesta de intervención que permita mejorar las competencias socioemocionales considerando los resultados de las distintas variables examinadas en estudiantes con desarrollo típico, y en particular con aquellos con NEE pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica de establecimientos vulnerables de la Octava Región.

- b) Los criterios de inclusión de los participantes de la investigación son:
 - o Ser estudiantes del segundo ciclo de educación básica. o Pertener a colegios con altos índices de vulnerabilidad.
 - o Contar con los consentimientos informados firmados por padres, apoderados y/o tutor.
- c) Se espera encuestar a todos los estudiantes de segundo ciclo básico (5to a 8vo) que pertenezcan a colegios con altos índices de vulnerabilidad de las provincias de Arauco (Lebu, Arauco, Cañete, Contulmo, Curanilahue, Los Álamos y Tirúa) con una muestra aproximada de 1320 estudiantes; Provincia del Biobío (Los Ángeles, Cabrero, Santa Bárbara, Tucapel, Nacimiento, Mulchén y Negrete) con una muestra aproximada de 1260 estudiantes; Provincia de Concepción (Concepción, Chiguayante, Coronel, San Pedro de la Paz, Talcahuano, Lota y Penco) con una muestra aproximada de 2100 estudiantes.

Su pupilo ha sido invitado/invitada a participar en este estudio porque es estudiante de segundo ciclo básico de uno de los establecimientos con altos índices de vulnerabilidad.

Breve descripción del proyecto

La participación de su pupilo consistirá en responder el asentimiento informado y los instrumentos de recolección de datos (máximo 45 minutos). Los resultados obtenidos serán utilizados para la investigación sin que se identifique de forma particular a los participantes del estudio.

Si usted acepta que su pupilo participe del estudio, se le pedirá realizar lo siguiente;

- a. *Firma del asentimiento informado.*

- b. Contestar los instrumentos de recolección de datos.*
- c. Las muestras, dato o información obtenidas serán usadas únicamente para el propósito de esta investigación. Si en el futuro son usadas para propósitos diferentes a los de esta investigación, se le solicitará un nuevo consentimiento informado.*
- d. Los datos obtenidos serán almacenados por 5 años y estarán bajo la responsabilidad de la Dra. Angélica Jeannette Vera Sagredo.*

La participación de su pupilo en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido en cualquier momento de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas sin justificación previa ni perjuicio para usted.

Si usted firma este consentimiento informado autoriza a su pupilo a participar de este estudio.

Confidencialidad

La información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente y mantenidas en estricta reserva. Actuará en calidad de custodio de los datos el Investigador Responsable, Dra. Angélica Jeannette Vera Sagredo. Al respecto, el nombre de su pupilo no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario. Los estudiantes menores de edad serán acompañados en la aplicación de los instrumentos por un profesional de la educación.

Beneficios

Producto de la participación de su pupilo no se generan incentivos económicos directos de ningún tipo. El mayor beneficio de este trabajo investigativo es que los

resultados obtenidos serán una contribución al conocimiento. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio y eventualmente podría beneficiar a otras personas.

Costos

La participación de su pupilo no implica costo alguno para usted, y cualquier requerimiento de recursos financiero será asumido por la investigación.

Riesgos o molestias asociadas a la participación

La investigación no implica riesgo alguno para su pupilo, su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

Conocimiento de los resultados

Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Si desea conocer los resultados generales de esta investigación, éstos pueden ser solicitados al investigador responsable.

Derechos

Si ha leído y firmado este documento está autorizando a su pupilo a participar del estudio. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Contacto

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al (la) Investigador(a) Responsable, Dra. Angélica Jeannette Vera Sagredo (**avera@ucsc.cl**, fono: 412347008).

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al Investigador(a) Responsable, Dra. Angélica Jeannette Vera Sagredo (**avera@ucsc.cl, fono: 412347008**) y/o al Decano(a) de la Facultad de Educación, Dr. Jorge Lillo Durán (**jlillo@ucsc.cl, fono: 412345358**) y/o presidente (a) del Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, **Dra. Yenny Pinto Sarmiento (cec@ucsc.cl, fono: 41-2345744)**. Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, ubicada en Alonso de Ribera 2850, Concepción.

Declaración

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

<p>Nombre completo Padre, apoderado y/o tutor</p>	<p>Firma</p>	<p>Fecha</p>
<p>Investigador Responsable</p>	<p>Firma</p>	<p>Fecha</p>

ANEXO 2 EAT: Escala de Estilos Atributivos

(Alonso y Sánchez, 1992, validado en el contexto chileno por Vera et al., 2021)

Identificación

Nombre:

.....

Sexo:

Edad:

Curso:

Establecimiento educacional:

Instrucción

Encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Ten presente que una puntuación de "0" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "4", "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación (puedes marcar con una X).

Nº		Máximo desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Máximo acuerdo
1	Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.	0	1	2	3	4
2	En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.	0	1	2	3	4
3	Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor	0	1	2	3	4

	puntuaba muy bajo.					
4	Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4
5	Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	0	1	2	3	4
6	Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.	0	1	2	3	4

7	Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	0	1	2	3	4
8	En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.	0	1	2	3	4
9	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.	0	1	2	3	4
10	La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis	0	1	2	3	4

	buenas notas en Lenguaje.					
11	Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.	0	1	2	3	4
12	Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	0	1	2	3	4
13	Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	0	1	2	3	4
14	Normalmente, si recibo una mala nota en	0	1	2	3	4

	una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.					
15	A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las materias.	0	1	2	3	4
16	Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.	0	1	2	3	4
17	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.	0	1	2	3	4

18	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.	0	1	2	3	4
19	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	0	1	2	3	4
20	Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.	0	1	2	3	4
21	Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han tocado las preguntas que había estudiado.	0	1	2	3	4

22	Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.	0	1	2	3	4
23	En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	0	1	2	3	4
24	Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.	0	1	2	3	4
25	Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.	0	1	2	3	4

26	Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---	---

ANEXO 3 Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG)
Dimensión Autoconcepto académico (García, 2001)

Identificación

Nombre:

.....

Sexo:

Edad:

Curso:

Establecimiento educacional:

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una x en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas. No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Nº	Pregunta	Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
1	Soy lista (o listo)					
2	Hago bien mi trabajo intelectual					

3	Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.					
4	Soy un buen lector (o buena lectora).					
5	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
6	Respondo bien en clase.					
7	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
8	Creo que soy inteligente.					