

Interacciones entre estilos atributivos, auto concepto académico y autoestima en estudiantes de pedagogía en educación física en Chile

Interactions between attributional styles, academic self-concept and self-esteem in physical education pedagogy students in Chile

Angélica Vera-Sagredo, Felipe Poblete-Valderrama, Yennifer Sáez-Delgado
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Resumen. Este artículo examina las interacciones entre los estilos atributivos, el autoconcepto académico y la autoestima en estudiantes universitarios de Pedagogía en Educación Física y Salud. Mediante un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional y una muestra de 104 estudiantes chilenos, se identificaron sus perfiles en estas variables. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Estilos Atributivos, la Escala de Autoconcepto Académico y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión para adultos). Con el propósito de cumplir con el objetivo del estudio, se realizaron análisis descriptivos y comparativos a través de t Student y ANOVA. Del mismo modo, se efectuaron correlaciones de Pearson para identificar el vínculo entre las dimensiones de los instrumentos respecto a las variables sociodemográficas. Los principales resultados destacan la relación positiva entre causas internas y autoeficacia, así como la asociación positiva entre el fracaso por el profesor y el rendimiento percibido. También se identifica una relación positiva entre causas internas y fracaso por falta de esfuerzo. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar aspectos emocionales en intervenciones educativas y proporcionan información valiosa para estrategias pedagógicas específicas y el diseño de intervenciones adaptadas a las necesidades de estos estudiantes.

Palabras clave: Estilos atributivos; autoconcepto académico; autoestima; estudiantes de pedagogía; Educación Física y Salud.

Abstract. This article investigates the interactions between attributional styles, academic self-concept, and self-esteem among university students in Physical Education and Health Pedagogy. Utilizing a descriptive-correlational quantitative approach with a sample of 104 Chilean students, the study identified profiles across these variables. Data were collected using the Attributional Styles Scale, the Academic Self-Concept Scale, and the Coopersmith Self-Esteem Inventory (adult version). To achieve the study's objectives, descriptive and comparative analyses were conducted using Student's t-test and ANOVA. Additionally, Pearson correlations were used to explore the relationships between the dimensions of these instruments and sociodemographic variables. Key findings reveal a positive relationship between internal attribution and self-efficacy, as well as a positive association between perceived teacher failure and performance. A further positive correlation was found between internal attribution and failure due to lack of effort. These results underscore the importance of incorporating emotional factors into educational interventions and provide valuable insights for developing pedagogical strategies and tailored interventions for these students.

Keywords: Attributional styles; academic self-concept; self-esteem; student teachers; Physical Education and Health.

Fecha recepción: 22-04-24. Fecha de aceptación: 30-08-24

Angélica Vera-Sagredo
avera@ucsc.cl

Introducción

En las últimas dos décadas, la Formación Inicial Docente (FID), particularmente en la Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile, ha experimentado un notable crecimiento, evidenciado por el aumento de centros formadores y la diversificación de las mallas curriculares. Este desarrollo ha llevado a un incremento significativo en la matrícula de estudiantes en esta disciplina, con una participación cada vez mayor de aquellos provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo, según datos del Ministerio de Desarrollo Social (2015). Concurrentemente, la etapa universitaria, donde los jóvenes inician sus estudios superiores en busca de titulaciones profesionalizantes, se presenta como una fase de transformación significativa en su estilo de vida, caracterizada por la configuración de nuevos grupos de pares, el distanciamiento del núcleo familiar y el desarrollo de actividades profesionales en paralelo a los estudios académicos (Chácon-Cuberos et al., 2020).

En el ámbito educativo, se ha constatado que diversas variables, como el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional, influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Acuña et al., 2018). Investigaciones subrayan la importancia de reconocer y gestionar las emociones, ya que

estas están asociadas con la calidad de las relaciones a corto y largo plazo (Goetz et al., 2021), contribuyendo a mejorar la inclusión de los estudiantes, reduciendo la tasa de abandono y aumentando el logro en sus resultados académicos (Chen & Wu, 2021). Además, estudios han demostrado que factores cognitivos y socioemocionales, como el tipo de atribución causal, autoconcepto y autoestima, se interrelacionan con niveles más altos de rendimiento académico (Barreto & Álvarez, 2020; Cerda et al., 2023; Chen & Wu, 2021).

En este contexto académico en constante evolución, resulta esencial comprender cómo los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud interpretan sus éxitos y fracasos, ya que esto ejerce un impacto significativo en su motivación, procesos cognitivos y estados emocionales. El presente estudio se sumerge en una exploración detallada de estilos atributivos, autoconcepto académico y autoestima, prestando especial atención a posibles diferencias asociadas con variables sociodemográficas. Su objetivo no solo consiste en la identificación de estas diferencias, sino también en comprender las relaciones intrínsecas entre estos factores y cómo influyen mutuamente en la experiencia académica de los estudiantes. Esto proporciona una comprensión más profunda de la dinámica psicológica

en este ámbito educativo en constante transformación, conectando así las dimensiones formativas, socioeconómicas y emocionales que caracterizan a estos futuros profesionales.

Los estilos atributivos desempeñan un papel esencial en la motivación con la que los estudiantes abordan sus tareas académicas, ya que reflejan las causas a las que atribuyen sus éxitos y fracasos en el ámbito escolar. Según Weiner (1979), estas causas tienen repercusiones significativas en diversos aspectos a nivel psicológico, incluyendo la motivación, los procesos cognitivos y las emociones. Desde una perspectiva motivacional, estas razones pueden influir en la capacidad de los estudiantes para emprender acciones que los acerquen o alejen de sus metas académicas, como sugieren Manassero y Vásquez (1995). A nivel cognitivo, estos motivos influyen en las acciones emprendidas por los estudiantes, así como en sus expectativas sobre su futuro académico, expresado en la manifestación de sentimientos de esperanza o desesperanza. Por último, a nivel emocional, las atribuciones se relacionan con la autoestima, el orgullo y otros aspectos del yo.

Diversos autores, entre ellos Abramson et al. (1978), Inglés et al. (2012) y Lagos et al. (2016), han planteado que las atribuciones individuales configuran patrones o estilos atribucionales específicos que pueden tener un impacto positivo o negativo en el proceso de aprendizaje dentro del entorno educativo. Esta observación es de gran relevancia, dado que la evidencia respalda la idea de que cómo un individuo atribuye sus éxitos o fracasos en experiencias pasadas puede influir en sus expectativas sobre los éxitos o fracasos futuros (Weiner, 1986, 2004). Este proceso enmarca una secuencia motivacional que se desencadena cuando un estudiante obtiene resultados positivos o negativos, dando lugar a una serie de emociones, como la satisfacción en caso de éxito o la frustración en caso de fracaso (Manassero & Vásquez, 1995).

En este contexto, no solo los logros académicos son cruciales en las metas de un estudiante, sino también las causas a las que atribuye dichos logros (Becerra & Reidl, 2015; Cerda & Vera-Sagredo, 2019). Cuando un estudiante obtiene éxito, tiende a atribuirlo a factores como su capacidad o su arduo trabajo en las tareas académicas. Por otro lado, en caso de fracaso, es probable que lo relacione con una supuesta baja capacidad, falta de esfuerzo o, simplemente, mala suerte, como señalan Valle et al. (1999). En este sentido, es razonable predecir que aquellos estudiantes que atribuyen sus resultados al esfuerzo, una causa de carácter interna, estable y controlable, tienen mayores probabilidades de tener éxito en sus resultados académicos en comparación con aquellos que atribuyen sus resultados a la suerte, una causa externa, inestable e incontrolable. Esto se debe a que los primeros suelen invertir más esfuerzo en su trabajo escolar, ya que creen que los resultados dependen de su dedicación y desempeño en las tareas, mientras que los segundos tienden a hacer menos esfuerzo al considerar que los resultados se encuentran fuera de su control (Cheng & Furnham, 2017; Lagos et al., 2016; Vera et al., 2022; Weiner, 1985).

La evidencia acumulada hasta la fecha respalda la idea de que los estudiantes con un rendimiento académico deficiente tienden a atribuir sus resultados principalmente a factores externos (Navarrete & Cuadro, 2007; Rodríguez & Guzmán, 2019; Vera et al., 2021). En contraste, aquellos con buen rendimiento académico que suelen atribuir su éxito o fracaso a su propia capacidad y esfuerzo (Cerda & Vera-Sagredo, 2019; Cerda et al., 2023; González et al., 1999). Investigaciones realizadas en estudiantes universitarios han destacado que aquellos que atribuyen sus éxitos, en su mayoría, al esfuerzo tienden a exhibir niveles más elevados de disposición al estudio (Sáez et al., 2018). Sin embargo, aquellos que suelen atribuir sus resultados a factores externos poseen un rendimiento académico deficiente (Fernández et al., 2015).

En lo que respecta al autoconcepto académico, se entiende como la percepción y valoración que un estudiante tiene de sus propias habilidades académicas (Álvarez et al., 2015). Véliz et al. (2020) añaden que el autoconcepto se forma a partir de las experiencias que una persona acumula en su entorno, influenciado por sus propias respuestas y las de quienes son significativos en su vida. Estas creencias están estrechamente relacionadas con la motivación y el rendimiento, y afectan la elección de actividades y la persistencia en el comportamiento. En otras palabras, cuanto más sólida sea la creencia en la autoeficacia, mayor será el esfuerzo y la perseverancia en el ámbito académico (Cárcamo et al., 2020).

De manera concreta, las investigaciones en esta área han revelado una asociación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico, como se ha demostrado en los estudios de Kumar y Choudhuri (2017) y Veas et al. (2019). Cuando un estudiante se percibe competente, confía en sus habilidades, establece altas expectativas y se siente motivado para alcanzar sus metas, sus resultados de aprendizaje tienden a ser superiores (Chávez-Becerra et al., 2020). Es por esto por lo que el autoconcepto académico se considera una de las variables más influyentes en la formación de la personalidad estudiantil desde una perspectiva afectiva y motivacional (Morales, 2017). Además, se ha observado que el autoconcepto tiene efectos positivos en las relaciones entre profesores y alumnos, en la interacción con compañeros, en la participación en actividades escolares y en el ambiente del aula (Huang et al., 2019). Del mismo modo, esta variable está vinculada a la forma en que los estudiantes afrontan sus desafíos, como han señalado González et al. (2012).

En lo que respecta al autoconcepto académico de estudiantes universitarios, diversos estudios han arrojado resultados significativos que destacan su relación directa con el rendimiento académico, como se ha observado en investigaciones previas (Gallardo et al., 2008; Gallardo et al., 2012; Ocampo et al., 2022). Además, se ha identificado que el autoconcepto académico puede influir en el pensamiento crítico de los estudiantes (Quispe-Farfán et al., 2021). De la misma forma, se ha evidenciado que los estudiantes que poseen un alto nivel de autoconcepto académico

tienden a mostrar menores niveles de procrastinación en sus actividades académicas (Pichen-Fernandez & Turpo Chaparro, 2022). Del mismo modo, se observa que un autoconcepto académico más bajo está asociado a metas de aprendizaje menos ambiciosas (Suriá, 2023). En cuanto a las disparidades de género, investigaciones como las realizadas por Sánchez-Zafra et al. (2022) han revelado que las mujeres suelen presentar un autoconcepto académico más robusto en comparación con los varones. Estos hallazgos subrayan la relevancia del autoconcepto académico en el entorno universitario y su impacto en distintos aspectos del rendimiento y la percepción de los estudiantes.

Es igualmente relevante explorar el perfil de los estudiantes universitarios en lo que respecta a su autoestima. Para Taberero et al. (2017) la autoestima es el componente emocional y afectivo de la percepción que tenemos de nosotros mismos, abordando cómo nos valoramos y cómo nos sentimos. Investigaciones recientes a nivel internacional han resaltado relaciones sustanciales entre la autoestima y los logros académicos de los estudiantes, llegando a considerarla uno de los factores principales que influyen en el rendimiento académico (Akoul et al., 2020; Manne-Goehler et al., 2020; Metsäpelto et al., 2020; Muñoz, 2020; Ugwuanyi et al., 2020; Zheng et al., 2020).

La autoestima no solo impacta los logros académicos de los estudiantes, sino que también influye en múltiples aspectos de la vida, como las relaciones sociales, las metas y expectativas de futuro, las estrategias para manejar el estrés, la disposición a asumir riesgos, el sentido de control sobre la vida (locus de control), la capacidad de expresión asertiva, e incluso los niveles de ansiedad experimentados en situaciones académicas como los exámenes (Aguilera & Borgeri, 2021; Freire et al., 2021; Harris & Orth, 2020; Naranjo, 2007). En este sentido, el autoconcepto y la autoestima son elementos cruciales no solo en el rendimiento académico y social de los estudiantes universitarios, sino también como indicadores de su salud mental (Urrea-Cuéllar et al., 2021; Vera-Sagredo et al., 2023). Del mismo modo, la autoestima actúa como una fuente clave de motivación en las transiciones académicas y hacia el ámbito laboral, influyendo en las decisiones de formación y profesionalización (Barrios-Palacios et al., 2022). Esto es particularmente relevante en el manejo del estrés académico y en la relación con habilidades sociales (Zamora-Marín & Leiva-Colos, 2022; Tacca et al., 2020).

Siguiendo esta línea de análisis, diversos estudios han evidenciado la relación específica entre el rendimiento académico y el autoconcepto en el contexto de la educación física. Los resultados de estas investigaciones subrayan cómo un autoconcepto positivo, estrechamente ligado a la autoestima, puede facilitar no solo una mejor integración social dentro del grupo-clase, sino también contribuir a mejores resultados académicos (Martínez & González, 2017). Giner et al. (2019) refuerzan esta idea al encontrar correlaciones positivas entre el autoconcepto, la orientación a metas de tarea y el rendimiento en Educación Física, aunque también señalan la influencia negativa de barreras como la

incompatibilidad de tareas y la falta de motivación. Asimismo, Yáñez et al. (2016) concluyen que un mejor autoconcepto se traduce en mejores calificaciones, destacando diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación con la orientación hacia metas de tarea y el autoconcepto. Esto reafirma la importancia de fomentar tanto la autoestima como el autoconcepto para optimizar el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes.

Realizar una investigación en estudiantes de Pedagogía en Educación Física es necesario debido a varios factores que caracterizan tanto a la formación docente como al perfil socioeconómico y psicológico de estos futuros profesionales. En las últimas dos décadas, el crecimiento de la Formación Inicial Docente en esta área ha llevado a una mayor diversidad de estudiantes, muchos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Este entorno académico en transformación afecta profundamente la experiencia educativa de los estudiantes, quienes enfrentan no solo desafíos académicos, sino también la reconfiguración de su vida social y profesional. La investigación es crucial para comprender cómo estos estudiantes interpretan sus éxitos y fracasos, y cómo factores como los estilos atributivos, el autoconcepto académico y la autoestima influyen en su rendimiento y motivación. Estos factores están estrechamente ligados a la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos, su desarrollo personal y profesional, y, en última instancia, su capacidad para convertirse en docentes efectivos que puedan impactar positivamente en la vida de sus futuros alumnos.

Dado el contexto previamente delineado, el presente estudio tiene como objetivos de investigación los siguientes aspectos: (1) Caracterizar el perfil de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud en relación con sus estilos atributivos, autoconcepto académico y autoestima. (2) Evaluar posibles diferencias significativas entre estas variables y los datos sociodemográficos, tales como el género, la edad y la duración de su formación. (3) Analizar la presencia de correlaciones entre los estilos atributivos, el autoconcepto académico, la autoestima y los datos sociodemográficos contemplados en el estudio.

Materiales y Métodos

Diseño y procedimiento

Para abordar los objetivos de la investigación, se empleó un enfoque cuantitativo de naturaleza descriptiva-correlacional con un diseño de estudio transversal. El proceso de aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera masiva con todos los estudiantes que conformaban la muestra. Previamente, se les proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos de la investigación, sus posibles implicancias, los costos y beneficios esperados, así como las medidas de confidencialidad adoptadas para garantizar la protección de su identidad y la seguridad de los datos recabados. Todos los aspectos éticos involucrados en el estudio fueron minuciosamente evaluados y aprobados por el Comité de Ética de la institución. La recolección de datos fue

realizada por miembros del equipo de investigación, quienes recibieron capacitación específica para asegurar la rigurosidad y estandarización del proceso. Asimismo, los estudiantes fueron informados sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación, lo cual se enfatizó durante la explicación inicial y se reiteró antes de la aplicación del instrumento. La escala se aplicó de manera presencial y colectiva en las diferentes aulas, siguiendo un cronograma previamente coordinado con el jefe de carrera de la institución, asegurando así una implementación ordenada y eficiente del proceso.

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, que reunió a 104 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una institución de educación superior ubicada en la región del Biobío, Chile. De la muestra total, 25 participantes (24%) eran mujeres, mientras que 79 (76%) eran hombres. En términos de edades, los estudiantes oscilaban entre los 18 y los 27 años, con una edad promedio de 21 años. En lo que respecta a la distribución por años de formación, se encontró que el 75% pertenecía al primer año, el 8,7% al segundo año, el 1,9% al tercer año, el 8,7% al cuarto año, y el 5,8% al quinto año.

Instrumentos

Instrumento 1 (Escala de Estilos Atributivos)

Este instrumento fue desarrollado originalmente por Alonso y Sánchez (1992), validado para la población chilena (Vera et al., 2021), y 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 mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo”; 2) Atribución de fracaso por el profesor (5 ítems), con afirmaciones como: “Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme”; 3) Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), con afirmaciones como: “Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente”; 4) Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (4 ítems), con afirmaciones como: “Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil”; 5) Atribución del fracaso a la falta de habilidad (3 ítems), con afirmaciones como: “Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente”. 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). Para esta investigación se utilizaron 23 ítems

más acordes para estudiantes de Educación Superior y se obtuvo un Alfa de Cronbach de ,84.

Instrumento 2 (Escala de Autoconcepto Académico)

Este instrumento fue desarrollado originalmente por Schmidt et al. (2008) y validado en el contexto chileno por los autores Méndez y Gálvez (2018). El instrumento evalúa la percepción que el individuo posee sobre su rendimiento y la confianza en sus capacidades (autoeficacia). La escala cuenta con 14 ítems dividido en dos dimensiones: Rendimiento percibido (7 ítems), con afirmaciones como: “Me resulta difícil estudiar”; y Autoeficacia académica (7 ítems) con afirmaciones como: “Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia”. Las afirmaciones son presentadas en una escala Likert que va desde Totalmente de acuerdo (5) hasta Totalmente en desacuerdo (1). Las propiedades psicométricas de la escala dan cuenta de la presencia de dos factores con correlaciones positivas y moderadas ($r = .46$; $p < .005$) y niveles adecuados de consistencia interna (Alfa de Cronbach Factor 1 = .68 y Factor 2 = .75).

Instrumento 3 (Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) para Adultos (Formato C))

Este instrumento fue validado para la población chilena por los autores Brinkmann et al. (1993) y fue diseñado para evaluar las actitudes de adolescentes y adultos a partir de los 16 años. La escala cuenta con 25 ítems divididos en tres factores. El primero, denominado “Personal”, mide la autopercepción que tiene el individuo sobre sus características físicas y psicológicas, consta de 13 ítems con afirmaciones como: “Si tengo algo que decir generalmente lo digo”. El segundo, denominado “Familiar”, evalúa actitudes y experiencias dentro del contexto familiar, consta de 6 ítems con afirmaciones como: “Mis padres me comprenden”. Finalmente, la tercera, denominada “Social”, evalúa las actitudes de la persona en el medio social frente a sus compañeros o amigos, incluyendo las vivencias en el interior de instituciones universitarias en su formación profesional, consta de 6 ítems, con afirmaciones como: “Los chicos / chicas generalmente aceptan mis ideas”. Para realizar el análisis, es fundamental tener en cuenta que el instrumento contiene 8 ítems verdaderos y 17 falsos. Cada respuesta correcta se valora con un punto, el cual debe multiplicarse por 4, dado que el puntaje máximo es de 100 puntos. Además, el instrumento clasifica los resultados en las siguientes categorías: 0 a 24 puntos corresponden a un nivel Bajo, 25 a 49 puntos a un nivel Medio Bajo, 50 a 74 puntos a un nivel Medio Alto, y 75 a 100 puntos a un nivel Alto. (Alfa de Cronbach Factor 1 = .75, Factor 2 = .78 y Factor 3 = .89).

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera masiva para todos los estudiantes de la muestra, previa obtención de sus firmas en el consentimiento informado. Este documento les proporcionó información detallada sobre los objetivos del estudio, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas proporcionadas. En cuanto a los aspectos éticos del estudio, los protocolos de consentimiento fueron aprobados por el Comité de Ética

Institucional, que evaluó su pertinencia y conformidad con los lineamientos de investigación en ciencias sociales.

Análisis estadístico

En términos de los objetivos del estudio, se llevaron a cabo varias etapas: En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para obtener una comprensión integral del perfil de los estudiantes en relación con las variables en estudio. En segundo lugar, se llevaron a cabo análisis comparativos para identificar diferencias entre distintos grupos (según género, edad y años de formación). Esto implicó una evaluación detallada de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de las escalas, utilizando pruebas estadísticas como la t de Student y el análisis de varianza ANOVA. En tercer lugar, se investigaron las relaciones existentes entre las diversas dimensiones de los instrumentos y las variables sociodemográficas, empleando la prueba estadística coeficiente de correlación de Pearson. Previa a la realización de análisis paramétricos, se llevaron a cabo comprobaciones de los supuestos de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se evaluó la homogeneidad mediante la prueba de Levene y se verificó la independencia de los residuos, estos resultados mostraron que las pruebas paramétricas serían las más adecuadas para el estudio. Para garanti-

zar la consistencia en la tabulación de los datos, se implementó un libro de códigos como parte del protocolo de investigación. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el software SPSS versión 23.0 y el programa EQS® versión 6.2.

Resultados

Análisis descriptivos de las variables de los instrumentos

En los siguientes resultados, se detallan los análisis descriptivos de los estilos atributivos, el autoconcepto académico y la autoestima de los estudiantes de Educación Física y Salud. Estos revelan que las puntuaciones más altas en cada dimensión, según la cantidad de ítems, se encuentran en la autoeficacia académica, seguida por la atribución de éxitos académicos a causas internas, y en último lugar, la atribución de fracasos académicos a la falta de esfuerzo. Estos resultados indican que los estudiantes tienen una marcada confianza en sus habilidades académicas, tienden a atribuir sus éxitos a factores internos como habilidad y esfuerzo personal, y consideran la falta de esfuerzo como una causa de fracasos académicos. Contrariamente, no perciben una responsabilidad por parte de los profesores en sus resultados (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis descriptivos de las variables examinadas en estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud (Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis)

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Atribución de éxito académico por causas internas.	24,94	4,133	-,983	,237	3,345	,469
Atribución de fracaso por el profesor.	9,42	3,106	,164	,237	,028	,469
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.	17,10	3,764	-,631	,237	,448	,469
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.	10,97	2,980	-,106	,237	-,324	,469
Atribución del fracaso a la falta de habilidad.	7,81	3,094	,318	,237	-,645	,469
Rendimiento percibido.	20,73	4,986	-,246	,237	-,104	,469
Autoeficacia académica.	26,24	3,835	-1,645	,237	5,085	,469

Los resultados dan cuenta que no hubo estudiantes que se encontraran en el rango Bajo de autoestima, pero tampoco se evidenciaron estudiantes en el nivel Alto. Todos los resultados se concentraron en el nivel Medio Bajo. En este sentido, se observó que 103 estudiantes (99%) se encuentran en el nivel Medio Bajo y 1 estudiante (1%) en el nivel Medio Alto. De esta forma se puede señalar que casi la totalidad de los estudiantes no manifiesta un buen concepto general de su autoestima (Ver Tabla 2).

Diferencias entre el género, años de formación y edad de los estudiantes universitarios respecto a las variables examinadas

Al comparar las distintas variables se puede observar que existirían diferencias estadísticamente significativas respecto al género de los estudiantes solo en la dimensión Atribución del fracaso a la falta de habilidad ($M_m=26.779$, $DE=$

6.869 , $M_h=24.768$, $DE=6.563$; $t(320) 2.662=$, $p < .05$; $\eta^2=.16$), a favor de las mujeres. En este sentido serían las mujeres las que presentarían una percepción más desfavorable sus habilidades académicas, mostrando de esta forma una atribución interna negativa (Ver Tabla 3).

Tabla 2.

Análisis de frecuencia de los resultados de autoestima por cada nivel ($n^\circ/\%$).

Niveles de autoestima	Mujeres		Hombres		Total del nivel
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Nivel Bajo	0	0%	0	0%	0
Nivel Medio Bajo	25	24%	78	76%	103/99%
Nivel Medio Alto	0	0%	1	100%	1/1%
Nivel Alto	0	0%	0	0%	0
					Total 104/100%

Tabla 3.

Medias (desviación típica) y comparaciones de estudiantes según el género respecto a las variables examinadas (prueba t y tamaño del efecto).

Escalas	Dimensiones	Mujeres		Hombres		t	p
		M	DE	M	DE		
Estilos atribucionales	Atribución de éxito académico por causas internas	25,12	3,206	24,89	4,403	,246	,807
	Atribución de fracaso por el profesor	10,00	2,380	9,24	3,294	1,066	,289
	Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	16,64	4,009	17,24	3,698	-,694	,490
	Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos	11,00	2,769	10,96	3,061	,055	,956
Escala de Autoconcepto Académico	Atribución del fracaso a la falta de habilidad	9,08	3,239	7,41	2,955	2,414	,018
	Rendimiento percibido	22,04	4,712	20,32	5,027	1,516	,133
	Autoeficacia académica	26,36	3,226	26,20	4,027	,178	,859

Respecto al año de formación de los estudiantes sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de fracaso por falta de esfuerzo ($F(4,99) = 4,298, p < .05, \eta^2 = .35$). Las comparaciones múltiples dan cuenta que las diferencias se presentaron entre los estudiantes de 2 y 5 años ($M=19,89; DE=2,472$, respectivamente, $M=13,67; DE=4,082$) y entre 4 y 5 años ($M=19,78; DE=1,787$, respectivamente, $M=13,67; DE=4,082$). Este hallazgo sugiere que, en esta dimensión particular, los estudiantes de segundo y cuarto año tienden a percibir el fracaso académico debido a la falta de esfuerzo de manera significativamente diferente en comparación con los estudiantes de

quinto año. Respecto a la edad de los estudiantes no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas.

Relaciones entre las variables de las escalas y los datos sociodemográficos

Para revisar posibles relaciones entre las variables de los instrumentos y datos sociodemográficos se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (ver Tabla 4). Los resultados dan cuenta que existirían relaciones estadísticamente significativas en varias de las dimensiones analizadas. Las relaciones más destacadas se advierten entre causas internas y autoeficacia ($r = .531; p < .05$); fracaso por el profesor y rendimiento percibido ($r = .543; p < .05$); causas internas y fracaso por falta de esfuerzo ($r = .499; p < .05$).

Tabla 4.

Correlaciones de Pearson respecto a las variables examinadas y variables sociodemográficas.

	CI	FP	FFE	EIR	FH	RP	AE	PER	FAM	SOC	GEN	ED	AF
CI	1	,016	,499**	,172	,182	,073	,531**	,260**	-,029	-,047	-,024	,208*	,084
FP		1	-,026	,401**	,316**	,543**	-,143	,325**	,052	,106	-,105	-,106	-,102
FFE			1	,108	,313**	,082	,314**	,181	-,105	,116	,069	,074	,027
EIR				1	,273**	,337**	-,040	,230*	-,044	,060	-,005	,055	,024
FH					1	,455**	-,126	,367**	,281**	,212*	-,232*	-,065	-,002
RP						1	-,111	,440**	,015	,100	-,148	-,250*	-,221*
AE							1	-,098	-,108	-,011	-,018	,171	,237*
PER								1	,346**	,198*	,084	-,034	-,082
FAM									1	,285**	,086	-,023	-,032
SOC										1	,006	-,006	-,028
GEN											1	,084	,026
ED												1	,367**
AF													1

Nota: Causas internas (CI); Fracaso por el profesor (FP); Fracaso falta de esfuerzo (FFE); Externalización e incontrolabilidad de los resultados (EIR); Falta de habilidad (FH); Rendimiento percibido (RP); Autoeficacia (AE); Personal (PER); Familiar (FAM); Social (SOC); Género (GEN); Edad (ED); Años de formación (AF).

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Discusión

En línea con estudios previos, los resultados obtenidos en la investigación revelan patrones distintivos en los estilos atributivos, el autoconcepto académico y la autoestima de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud. Respecto al primer objetivo de investigación, se destaca la valoración de la autoeficacia académica, en sintonía con la investigación de Vera y Vega (2024), quienes sugieren una fuerte confianza en las habilidades académicas de los estudiantes. De manera consistente, la propensión a atribuir éxitos académicos a causas internas, como habilidad y esfuerzo personal, coincide con las conclusiones de estudios anteriores.

En contraste, la baja valoración de la atribución de fracasos académicos a la falta de esfuerzo respalda las tendencias observadas en investigaciones previas, indicando que

estos estudiantes asumen la responsabilidad de sus éxitos, pero perciben la falta de esfuerzo como una causa significativa de fracasos académicos, en línea con otras investigaciones.

Adicionalmente, la escasa atribución de fracasos al profesor y la tendencia a externalizar los logros académicos, en concordancia con los estudios mencionados, señalan una percepción limitada de responsabilidad externa en este grupo estudiantil. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más completa de los factores psicológicos que influyen en la percepción académica de los estudiantes de Educación Física y Salud, ofreciendo valiosas perspectivas para el diseño de estrategias pedagógicas específicas.

La discusión de estos resultados dentro del marco teórico establecido, en especial en relación con las teorías de Weiner (1979) y otros investigadores destacados (Manasero & Vásquez, 1995; Cheng & Furnham, 2017), refuerza

la conexión entre los estilos atributivos y la autoeficacia académica. Este estudio no solo contribuye a la comprensión de la dinámica psicológica de estos estudiantes, sino que también ofrecen una base sólida para diseñar intervenciones pedagógicas que aborden sus necesidades específicas y fomenten un entorno educativo más enriquecedor.

En relación con el autoconcepto académico, los resultados respaldan la noción de que una percepción positiva de las propias habilidades académicas están asociadas con un rendimiento académico superior (Kumar & Choudhuri, 2017; Veas et al., 2019). Estos hallazgos coinciden con la idea de que la confianza en las habilidades académicas afecta directamente la motivación y la perseverancia en el aprendizaje (Cárcamo et al., 2020), destacando la importancia de cultivar un autoconcepto académico sólido para mejorar los resultados educativos.

En cuanto a la autoestima se observa que, conforme a la categorización establecida en intervalos (Bajo, Medio Bajo, Medio Alto y Alto), ninguno de los estudiantes se encuentra en el nivel Bajo, y tampoco se observan estudiantes con autoestima en el nivel Alto. La gran mayoría de los estudiantes (99%) se concentra en el nivel Medio Bajo, mientras que solo un estudiante (1%) se encuentra en el nivel Medio Alto. Estos hallazgos sugieren que la autoestima de la mayoría de los estudiantes no alcanza niveles elevados, ya que predominan las puntuaciones en el rango Medio Bajo.

Respecto al segundo objetivo, en términos de género, las evidencias concuerdan con investigaciones que sugieren que las mujeres tienden a exhibir un autoconcepto académico más robusto en comparación con los hombres (Sánchez-Zafra et al., 2022). Estas disparidades de género pueden deberse a diversas influencias socioculturales y contextualizan la necesidad de abordar de manera específica las experiencias y desafíos de ambos géneros en el ámbito educativo.

En relación con la autoestima, la conexión positiva entre la autoestima y los logros académicos, en consonancia con estudios previos que subrayan la influencia integral de la autoestima en diversos aspectos de la vida de los estudiantes, incluido su rendimiento académico (Akoul et al., 2020; Manne-Goehler et al., 2020), resalta la importancia de considerar factores emocionales y afectivos, como la autoestima, en el diseño de intervenciones educativas destinadas a mejorar tanto el rendimiento como el bienestar general de los estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que abordar aspectos emocionales puede contribuir significativamente a un entorno educativo más saludable y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Los resultados respecto al último objetivo de investigación, destaca una relación positiva entre las causas internas y la autoeficacia, indicando que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a factores internos también muestran una mayor confianza en sus habilidades académicas. Además, se observa una asociación positiva entre el fracaso por el profesor y el rendimiento percibido, sugiriendo que aquellos que atribuyen el fracaso a acciones del profesor también tienden a tener una percepción más baja de su rendimiento académico. Asimismo, se identifica una relación positiva entre las causas

internas y el fracaso por falta de esfuerzo, señalando que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a factores internos también pueden percibir el fracaso académico como resultado de la falta de esfuerzo. Estos resultados concuerdan con los estudios de Vera y Vega (2024) quienes señalan que correlaciones positivas entre las atribuciones internas y la autoeficacia académica apoya la idea de que las explicaciones causales internas, como el esfuerzo y la habilidad personal, fortalecen las percepciones de competencia académica. Por otro lado, la relación inversa entre las atribuciones externas y el rendimiento percibido subraya que cuando los estudiantes atribuyen sus resultados a factores externos, como la suerte o circunstancias fuera de su control, experimentan un menor compromiso y motivación personal, lo cual repercute negativamente en su proceso de aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la importancia de fomentar estilos atributivos internos y una alta autoeficacia académica para mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes.

Estos hallazgos se alinean con estudios previos que subrayan la importancia del autoconcepto en el rendimiento académico, especialmente en el contexto de la educación física. Martínez y González (2017) destacan que un autoconcepto positivo facilita una mejor integración social y mejora los resultados en educación física. Giner et al. (2019) refuerzan esta perspectiva al encontrar correlaciones positivas entre el autoconcepto, la orientación hacia metas de tarea y el rendimiento en esta área, aunque también advierten sobre el impacto negativo de barreras como la incompatibilidad de tareas y la falta de motivación. De manera similar, Yáñez et al. (2016) concluyen que un mejor autoconcepto se traduce en mejores calificaciones en educación física, con diferencias significativas entre géneros. Estos estudios subrayan la importancia de promover una autoestima y un autoconcepto positivos para mejorar el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes en el ámbito de la educación física.

Conclusiones

Por lo tanto, la investigación revela una marcada confianza en la autoeficacia académica y una tendencia a atribuir éxitos a causas internas entre los estudiantes de Pedagogía en Educación Física y Salud. Sin embargo, la baja valoración de la falta de esfuerzo como causa de fracasos y la escasa atribución al profesor indican una complejidad en la percepción del éxito y el fracaso. El autoconcepto académico muestra una asociación positiva con el rendimiento académico, destacando disparidades de género, mientras que la autoestima mayormente se sitúa en niveles medios a bajos. Las correlaciones identificadas proporcionan información valiosa sobre las conexiones entre aspectos psicológicos y características sociodemográficas. En este contexto se evidencia que relaciones intrínsecas entre los factores psicológicos, socioeconómicos y formativos influyen mutuamente en la experiencia académica de los estudiantes al entrelazar aspectos como la autoeficacia, el autoconcepto académico, y la percepción del éxito y el fracaso. La confianza en sus

propias capacidades fortalece su autoconcepto, lo que impacta positivamente en su rendimiento académico. Sin embargo, la complejidad surge cuando los estudiantes atribuyen los fracasos a factores externos o no valoran la falta de esfuerzo, lo que afecta su resiliencia. Además, las disparidades de género y las características sociodemográficas interactúan con estos factores, condicionando su desarrollo académico y personal en un contexto educativo que debe abordar estas dinámicas para fomentar una formación más equitativa y efectiva. Aunque se obtuvieron resultados significativos, las limitaciones del estudio, como la muestra pequeña y la naturaleza transversal, deben considerarse. Se sugieren investigaciones longitudinales y la inclusión de variables adicionales para una comprensión más profunda.

Dado que la investigación revela una tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y una complejidad en la percepción de los fracasos, es esencial desarrollar estrategias que ayuden a los estudiantes a valorar el esfuerzo personal y a reconocer la importancia de su propia eficacia en su éxito académico. Además, es crucial abordar las disparidades de género y las características sociodemográficas que influyen en el rendimiento, implementando apoyos específicos que promuevan la equidad y la inclusión en el proceso educativo. Las instituciones formadoras deben considerar la incorporación de programas de orientación y apoyo emocional que refuercen la resiliencia y la autoestima de los estudiantes, preparándolos no solo para su desempeño académico, sino también para su futura labor como educadores capaces de enfrentar los desafíos de un entorno educativo diverso. En términos prácticos, se proponen intervenciones pedagógicas específicas y estrategias de apoyo académico para mejorar el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, preparándolos para su futura labor como educadores.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por el financiamiento del Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230202.

Referencias

- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.
- Acuña, A., Sepúlveda, C., & Torres, V. (2018). *Variables socio-emocionales en el contexto de niñas y adolescentes que presentan discapacidad intelectual y que pertenecen al hogar residencial "Santa María de los Ángeles" ubicada en la comuna de Los Ángeles* [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2445/3/Acu%C3%B1a%20-%20Sep%C3%BAveda%20-%20Torres.pdf>
- Aguilera Ahumada, F., & Bolgeri Escorza, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 20(44), 12–28. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>
- Akoul, M., Lotfi, S., & Radid, M. (2020). Effects of academic results on the perception of competence and self-esteem in students' training. *Global Journal of Guidance and Counselling in Schools: Current Perspectives*, 10(1), 12–22. <http://dx.doi.org/10.18844/gjgc.v%vi%oi.4874>.
- Alonso, J., & Sánchez, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso. *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 39-81). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Álvarez, A., Suárez, N., Núñez, J., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento Académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5 (3), 293-311. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>.
- Barreto, F.J., y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 73-83.
- Barrios-Palacios, Y. D., Guerrero-Ávila, Z. E., Hinostroza-Cariel, E. R., & Ponce-Solórzano, H. X. (2022). Autoestima, asertividad e inteligencia emocional: competencias psicosociales de los futuros profesores de educación física: Array. *Maestro Y Sociedad*, 19(2), 754–766. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5557>
- Becerra, C., y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *REDIE*, 17 (3), 79 – 93.
- Brinkmann, H., Segure, T. y Solar, M. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de Coopersmith. *Revista chilena de Psicología*, 10(1), 63-71. https://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf
- Cárcamo, C., Moreno, A., y Del Barrio, C. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. *Suma Psicológica*, 27(1), 27-34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>.
- 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., 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://dx.doi.org/10.5209/rced.76753>
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Marmol,

- E., & Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos*, 37, 174–180. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71861>
- 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.
- Cheng, H., y Furnham, A. (2017). Early indicators of self-esteem in teenagers: Findings from a nationally representative sample. *Personality and Individual Differences*, 116 (1), 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.037>.
- Chen, M., & Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>.
- Freire Rodríguez, C., Ferradás Canedo, M., & Suárez Fernández, M. (2021). Diferencias en ansiedad ante los exámenes en función de los niveles de autoestima en estudiantes de Educación Primaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1404>.
- Gallardo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., y Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP.*, 20, (1), 16-28.
- Gallardo, B., García, E., y Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-13. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181805/v.60%20n.1%20p%201-13%20\(6\).pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181805/v.60%20n.1%20p%201-13%20(6).pdf?sequence=1)
- Giner Mira, I., Navas Martínez, L., Holgado Tello, F., Soriano Llorca, J., y Ramírez Molina, S. (2019). Barreras para practicar actividad física extraescolar, el autoconcepto físico, las orientaciones de meta y el rendimiento académico en educación física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 15(1), 50-55.
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- González, R., Valle, A., Suárez, J., y Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 47-70.
- González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
- Harris, M., y Orth, U. (2020). The Link Between Self-Esteem and Social Relationships: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*, 11(6), 1459–1477. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>.
- Huang, C., Yu, C., & Wu, I. (2019). Relationships between the parent-child interaction, self-concept, and school adjustment of junior high school students with disabilities. *Journal of Research in Education Sciences*, 63 (1), 103-140. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2018.63\(1\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2018.63(1).04).
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteaugudo, M. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 53-64.
- Kumar, S., y Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5, (10), 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>.
- Lagos, N., Inglés, C., Ossa, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M., y García-Fernández, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicologías desde el Caribe*, 33(2), 146- 157.
- Manassero, M., y Vásquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicotherma*, 7 (2), 361-376.
- Méndez, J., y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>.
- Manne-Goehler, J., Freund, K., Raj, A., Kaplan, S., Terrin, N., Breeze, J., y Carr, P. (2020). Evaluating the Role of Self-Esteem on Differential Career Outcomes by Gender in Academic Medicine. *Association of American Medical Colleges*, 95 (10), 1558-1562. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003138>.
- Martínez, F., y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108.
- Méndez, J., y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09>.
- Metsäpelto, R., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A., y Lerkkanen, M. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade,

- Learning and Individual Differences. *Learning and Individual Differences*, 77, 101807. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101807>.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional* (Casen). Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>.
- Muñoz Zamora, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 19(39), 45-55. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/873>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. <https://www.re-dalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>.
- Navarrete, I., y Cuadro, A. (2007). Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Ocampo, L. E., Isaza, L., Álvarez, L. C., Botero, Y.A. y Ramírez, T. (2022). Desempeño académico, clima social familiar, habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(2), pp. 85-100 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a05>.
- Pichen-Fernandez, J., & Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1361. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>.
- Quispe-Farfán, P., Camacho, M., Quispe-Farfán, D., y o La-Noire-Núñez, J. (2021). Pensamiento crítico y autoconcepto académico en estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3), 790-802.
- Rodríguez, D., y Guzmán, 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>.
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., & Díaz, A. (2018). Voluntad de estudiar, autoeficacia y atribuciones causales en universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6 (1), 199-245. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>.
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 135-148.
- Schmidt, V. (2008). *Escala de Autoconcepto Académico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Suriá, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *REOP*. 34(2), 110-125.
- Taberero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Revista Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>.
- Tacca Huamán, D.R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324 <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>.
- Ugwuanyi, C., Okeke, C., y Asomugha, C. (2020). Prediction of learners' mathematics performance by their emotional intelligence, self-esteem and self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(3), 492- 501. <https://doi.org/10.18844/cjes.v%0vi%oi.4916>.
- Urrea-Cuéllar, Á., Arenas, J. y Hernández Calle, J. (2021). Relación entre los estilos de vida y autoconcepto en jóvenes universitarios. *Retos*, 41, 291-298.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Suárez, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, LVII (214), 525-546.
- Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77.
- Véliz, A., Dorner, A., y Sandoval, S. (2020). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 1(1), 97-109. <https://doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1003>.
- Vera, A., Cerda, G., y Melipillan, R. (2021). Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 45-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300045>.
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., y Pérez, C. (2022). Variables sociocognitivas respecto al rendimiento académico y su efecto diferencial en función de estudiantes con NEE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1085-1113
- Vera Sagredo, A., Urrutía Medina, J. y Poblete-Valde-

- rrama, F. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos*, 48, 461-469.
- Vera, A. y Vega, H. (2024). Psychological Profile of English Pedagogy Students: Attributional Styles, Academic Self-Concept and Self-Esteem. *Revista Cusho*, 34(1), 517-534. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n1-art641>.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Yáñez Sepúlveda, R., Barraza Gómez, F., & Mahecha Matsudo, S. (2016). Actividad Física, Rendimiento Académico y Autoconcepto Físico en Adolescentes de Quintero, Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(2). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612016000200009&lng=es&tlng=es.
- Zamora-Marin, A. YLeiva-Colos, F. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *Revista Academo*, 9(2), 127-138. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.2>.
- Zheng, L., Atherton, O., Trzesniewski, K., y Robins, R. (2020). Are Self-Esteem and Academic Performance Interrelated? Findings from a Longitudinal Study of Young People of Mexican Origin. *Journal of Personality*, 88(6), 1058-1074. <https://doi.org/10.1111/jopy.12550>.

Datos de los/as autores/as:

Angélica Vera-Sagredo
Felipe Poblete-Valderrama
Yennifer Sáez-Delgado

avera@ucsc.cl
fpoblete@ucsc.cl
ysaez@magisteredu.ucsc.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a