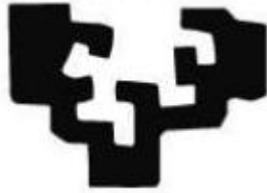


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**AJUSTE ESCOLAR, AUTOCONCEPTO, Y ESTRATEGIAS Y
ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE EN SECUNDARIA Y
UNIVERSIDAD**

Autora:

Teresa Zambrano Ortega

Directoras:

Arantzazu Rodríguez Fernández

Inge Axpe Sáez

2022

erman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Universidad del País Vasco

Euskal Herriko Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

**AJUSTE ESCOLAR, AUTOCONCEPTO, Y ESTRATEGIAS Y
ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE EN SECUNDARIA Y
UNIVERSIDAD**

Autora:

Teresa Zambrano Ortega

Directoras:

Arantzazu Rodríguez Fernández

Inge Axpe Sáez

2022

*“La pureza de la vida personal
es la condición indispensable
para la construcción de
una educación sólida”*

Mahatma Gandhi

AGRADECIMIENTOS

Creo firmemente que Dios actúa de manera precisa y oportuna en cada una de las situaciones que se presentan en la vida. Es así que hace algunos años tuve la gran oportunidad de que se imparta el máster en Psicodidáctica en Ecuador, y a través del aporte de cada uno de sus profesores conocí temáticas que han contribuido a mi formación personal y profesional; además, recibí el impulso de Alfredo Goñi Grandmontagne para continuar con el estudio del autoconcepto, temática sobre la cual hay mucho por investigar en mi país.

Debo expresar mi gratitud a mis directoras, Arantzazu Rodríguez Fernández e Inge Axpe Sáez, quienes me han guiado a lo largo de estos años y me han ayudado con sus conocimientos para suplir mis debilidades. De igual manera reconozco el apoyo recibido durante este proceso por parte de María Teresa Bizkarra Morales, a quien tuve la fortuna de conocer en el máster.

Manifesto también mi gratitud a las instituciones educativas que me abrieron las puertas e hicieron posible esta investigación, así como al alumnado que colaboró con la información proporcionada.

Gratitud a mi padre, Pedro Tobías Zambrano Vera, quien no está presente de manera física, pero comparto con él este logro que también es suyo, pues él ha sido un pilar fundamental en mi vida. A mi madre, Rosa Elvira Ortega Caicedo, quien es un ejemplo de vida, por su lucha, constancia y dedicación, gracias por confiar siempre en mí y animarme en cada reto académico emprendido.

A mis hijos, Victoria, Víctor Júnior, Estéfani, Eduardo y Mía, quienes no solo con amor y paciencia han comprendido mi ausencia durante la realización de esta tesis, sino que además me han apoyado y animado hasta el final.

Por último, a mis amigos y amigas, quienes de una u otra manera me han brindado su apoyo incondicional.

Introducción.....	20
PARTE UNO: MARCO TEÓRICO	22
Capítulo 1. El ajuste escolar y rendimiento académico	26
1. Ajuste escolar.....	26
1.1. Definición	27
1.2. Aportaciones de Ladd	28
1.3. Aportaciones de Reynolds y Bezruczko	30
2. La adolescencia.....	31
3. La edad adulta.....	33
4. Indicadores del ajuste escolar.....	34
4.1. Expectativas académicas	34
4.2. Integración escolar	35
4.3. Rendimiento académico	36
5. Variabilidad de los indicadores del ajuste escolar	37
5.1. Diferencias en función del sexo	37
5.2. Diferencias en función de la edad	38
6. Síntesis.....	39
Capítulo 2. Variables psicológicas	42
1. El autoconcepto.....	42
1.1. Revisión histórica.....	42
1.2. Definición	43
1.3. Aportaciones de James	44
1.4. Aportaciones posteriores	44
1.5. La formación del autoconcepto	45
1.6. Estructura del autoconcepto	47
1.7. Variabilidad del Autoconcepto.....	51
1.7.1. Diferencias en función del sexo	52
1.7.2. Diferencias en función de la edad	52
2. Aprendizaje autorregulado.....	53
2.1. Origen y aportaciones de Pintrich	53
2.2. Definición de las estrategias de aprendizaje	56
2.3. Características de las estrategias	57
2.4. Tipos de estrategias de aprendizaje	58
2.4.1. Estrategias afectivas de apoyo y control	58
2.4.1.1. Estrategias motivacionales.....	59
2.4.1.2. Componentes afectivos.....	60
2.4.1.3. Estrategias metacognitivas.....	61
2.4.1.4. Estrategias de control del contexto e interacción social.	62
2.4.2. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)	62
2.4.2.1. Estrategias de búsqueda y selección de la información.....	63
2.4.2.2. Estrategias de procesamiento y uso de la información.....	63
2.5. Variabilidad de las estrategias de aprendizaje	64
2.5.1. Diferencias en función del sexo	64
2.5.2. Diferencias en función de la edad	65
3. Actitud hacia el estudio.....	65
3.1. Definición	66
3.2. Características de las actitudes	67
3.3. Actitudes hacia el estudio.....	67
3.4. Aportaciones de Fishbein y Ajzen.....	68
3.5. Dimensiones de las actitudes hacia el estudio	69
3.6. Variabilidad de las actitudes hacia el estudio	69

3.6.1. Diferencias en función del sexo	70
3.6.2. Diferencias en función de la edad	70
4. Síntesis.....	71
Capítulo 3. Relación entre las variables	75
1. El Ajuste escolar y las variables psicológicas	75
1.1. El ajuste escolar y el autoconcepto.....	75
1.2. El ajuste escolar y las actitudes hacia el estudio.....	75
1.3. El ajuste escolar y el aprendizaje autorregulado.....	76
2. El rendimiento académico y las variables psicológicas.....	76
2.1. El rendimiento académico y el autoconcepto	76
2.2. El rendimiento académico y las actitudes hacia el estudio	77
2.3. El rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje	77
3. La Relación entre las variables psicológicas	78
3.1. El autoconcepto, las actitudes hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje	78
3.2. Actitud hacia el estudio y aprendizaje autorregulado	78
4. Síntesis.....	79
PARTE DOS: MARCO EMPÍRICO	80
Capítulo 4: METODOLOGÍA	84
1. Objetivos.....	84
2. Hipótesis	84
3. Relevancia de los objetivos y las hipótesis.....	86
4. Participantes.....	87
5. Variables e instrumentos de medida.....	87
5.1. Variables sociopersonales	87
5.2. Variables intrapersonales	88
5.2.1. Autoconcepto General	88
5.2.2. Estrategias de aprendizaje.....	89
5.2.3. Actitud hacia el estudio.	91
5.2.4. Ajuste escolar	92
5.2.5. Rendimiento académico.....	92
6. Procedimiento	92
7. Análisis estadísticos	93
Capítulo 5: RESULTADOS.....	97
Capítulo 6: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	212
ANEXOS.....	223
ANEXO I. Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10 (Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2010).....	225
ANEXO II. Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional AUDIM 33 (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015).....	226
ANEXO III. Cuestionario de de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009).....	227
ANEXO IV. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES (CEVAPU).....	231
ANEXO V. PREGUNTAS SOCIOPERSONALES	232
Referencias Bibliográficas	235

Relación de tablas

Tabla 1. Participantes.....	87
Tabla 2. Rendimiento académico y variables psicológicas en función del sexo.....	97
Tabla 3. Variable psicológica autoconcepto académico y sus dimensiones verbal y matemática en función del sexo.....	98
Tabla 4. Variable psicológica actitud hacia el estudio y sus respectivas dimensiones	98
Tabla 5. Escalas de las estrategias de aprendizaje (Estrategias afectivas, de apoyo y control y Estrategias relacionadas con el proceso de la información) en función del sexo	99
Tabla 6. Subescalas de la Escala I (Estrategias afectivas, de apoyo y control) y de la Escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del sexo.....	99
Tabla 7. Estrategias de aprendizaje en la subdimensión de la escala I (estrategias afectivas de apoyo y control) en función del sexo.....	100
Tabla 8. Estrategias de aprendizaje en las subdimensiones de la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del sexo	102
Tabla 9. Autoconcepto general, rendimiento académico, ajuste escolar, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio en función del nivel educativo bachillerato y universidad	103
Tabla 10. Variable psicológica autoconcepto académico y sus respectivas dimensiones verbal y matemática en función del nivel educativo	104
Tabla 11. Variable psicológica actitud hacia el estudio y sus respectivas dimensiones: valoración hacia el aprendizaje, valoración hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas en función del nivel educativo.....	104
Tabla 12. Variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I (Estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información en función del nivel educativo.....	105
Tabla 13. Subescalas de la variable psicológica estrategias de aprendizaje en la escala I (Estrategias afectivas y de control) en función del nivel educativo	106
Tabla 14. Subescalas de la variable psicológica estrategias de aprendizaje en la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del nivel educativo	108
Tabla 15. Rendimiento académico, ajuste escolar, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje en función del curso y del nivel educativo	109
Tabla 16. Comparaciones múltiples del nivel educativo, bachillerato y universidad, con el rendimiento, ajuste escolar, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje	110
Tabla 17. Relación del tipo de familia con el autoconcepto general, autoconcepto académico, rendimiento académico y ajuste escolar.....	112
Tabla 18. Comparaciones múltiples de los tipos de familia con el autoconcepto general, autoconcepto académico, el rendimiento académico y el ajuste escolar	112
Tabla 19. Relación de tipo de familia con la variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I (Estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)	113
Tabla 20. Comparaciones múltiples de los tipos de familia con las estrategias de aprendizaje en las escalas I (estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)	115
Tabla 21. Relación del tipo de familia del alumnado en relación con la actitud hacia el estudio	116
Tabla 22. Comparaciones múltiples de los tipos de familia en estudiantes de bachillerato y universidad con la actitud hacia el estudio	116
Tabla 23. Relación del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el autoconcepto general y académico.....	117
Tabla 24. Relación del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el rendimiento académico y ajuste escolar	118
Tabla 25. Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el rendimiento académico y el ajuste escolar	118
Tabla 26. Relación del nivel educativo del padre con la variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I y II.....	119
Tabla 27. Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre con las estrategias de aprendizaje en las escalas I y II.....	120

Tabla 28. Relación del nivel educativo del padre con la actitud hacia el estudio Relación del nivel educativo del padre con la actitud hacia el estudio	121
Tabla 29. Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre del alumnado con la actitud hacia el estudio	121
Tabla 30. Relación del nivel educativo de la madre con el autoconcepto general y autoconcepto académico	122
Tabla 31. Relación del nivel educativo de la madre con el rendimiento académico y el ajuste escolar	123
Tabla 32. Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con el rendimiento académico y el ajuste escolar.....	123
Tabla 33. Relación del nivel educativo de la madre con las estrategias de aprendizaje en las subescalas de las escalas I y II.....	124
Tabla 34. Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con las estrategias de aprendizaje en las subescalas de las escalas I y II	125
Tabla 35. Relación del nivel educativo de la madre con la actitud hacia el estudio	126
Tabla 36. Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con la actitud hacia el estudio	126
Tabla 37. Correlación bivariada entre el ajuste escolar y el autoconcepto global, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio	128
Tabla 38. Correlación bivariada entre el ajuste escolar y el autoconcepto general y académico con sus dimensiones matemática y verbal	128
Tabla 39. Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las subescalas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control.....	129
Tabla 40. Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las subescalas de la dimensión estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	130
Tabla 41. Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las dimensiones de la actitud hacia el estudio Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las dimensiones de la actitud hacia el estudio	130
Tabla 42. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto global, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio	131
Tabla 43. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto general y autoconcepto académico	132
Tabla 44. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto matemático y verbal Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto matemático y verbal.....	132
Tabla 45. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y subescalas de la dimensión de las estrategias afectivas, de apoyo y control	133
Tabla 46. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y las subescalas de la dimensión de las estrategias relacionadas con el proceso de la información	133
Tabla 47. Correlación bivariada entre el rendimiento académico y las dimensiones de la actitud hacia el estudio.....	134
Tabla 48. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) del autoconcepto académico, matemático y verbal.....	135
Tabla 49. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado del autoconcepto académico	135
Tabla 50. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de la actitud hacia el estudio Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de la actitud hacia el estudio	136
Tabla 51. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de la actitud hacia el estudio	137
Tabla 52. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de aprendizaje Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de aprendizaje.....	137
Tabla 53. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias de aprendizaje.....	138
Tabla 54. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)	139
Tabla 55. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)	140

Tabla 56. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)	141
Tabla 57. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)	142
Tabla 58. Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II)	143
Tabla 59. Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II).....	144
Tabla 60. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) del autoconcepto académico	145
Tabla 61. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) la actitud hacia el estudio	146
Tabla 62. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de aprendizaje.....	146
Tabla 63. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)	147
Tabla 64. Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)	148
Tabla 65. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)	149
Tabla 66. Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)	150
Tabla 67. Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de las subescalas de la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)	151
Tabla 68. Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II)	152
Tabla 69. Interacción del sexo y grado de autoconcepto general sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	154
Tabla 70. Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y el ajuste escolar en función del grado de autoconcepto general en estudiantes de bachillerato y universidad	154
Tabla 71. Interacción del sexo y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	155
Tabla 72. Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	156
Tabla 73. Interacción del sexo y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	156
Tabla 74. Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	157
Tabla 75. Interacción del sexo y grado de la actitud al estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	157
Tabla 76. Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad.....	158
Tabla 77. Interacción del nivel educativo y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	158
Tabla 78. Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	159
Tabla 79. Interacción del nivel educativo y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	160
Tabla 80. Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	161
Tabla 81. Interacción del nivel educativo y escalas de puntuaciones de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	161
Tabla 82. Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad	162

Tabla 83. Interacción de la edad y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	163
Tabla 84. Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	164°
Tabla 85. Interacción de la edad y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	165
Tabla 86. Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	166
Tabla 87. Interacción de la edad y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	167
Tabla 88. Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	168
Tabla 89. Interacción de la edad y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	169
Tabla 90. Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad	170
Tabla 91. Interacción de la estructura familiar y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	171
Tabla 92. Comparaciones múltiples de la estructura familiar sobre el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	172
Tabla 93. Interacción de la estructura familiar y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	173
Tabla 94. Comparaciones múltiples de la estructura familiar sobre el rendimiento académico en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	174
Tabla 95. Interacción de la estructura familiar y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	175
Tabla 96. Comparaciones múltiples de la estructura familiar para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	176
Tabla 97. Interacción de la estructura familiar y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	177
Tabla 98. Comparaciones múltiples de la estructura familiar para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad	178
Tabla 99. Interacción del nivel estudio del padre y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.....	179
Tabla 100. Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto en estudiantes de bachillerato y universidad... ..	180
Tabla 101. Interacción del nivel estudio del padre y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	181
Tabla 102. Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	182
Tabla 103. Interacción del nivel estudio del padre y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	183
Tabla 104. Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	184
Tabla 105. Interacción del nivel estudio del padre y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	185
Tabla 106. Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad	186

Tabla 107. Interacción del nivel estudio de la madre y grado del autoconcepto general sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	187
Tabla 108. Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto en estudiantes de bachillerato y universidad ..	188
Tabla 109. Interacción del nivel estudio de la madre y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	189
Tabla 110. Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad	190
Tabla 111. Interacción del nivel estudio de la madre y grado de puntuaciones de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	191
Tabla 112. Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad	192
Tabla 113. Interacción del nivel estudio de la madre y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar	193
Tabla 114. Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universitarios con el rendimiento académico y ajuste escolar	194
Tabla 115. Capacidad predictora del autoconcepto general, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar	196
Tabla 116. Capacidad predictora del autoconcepto general, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico.....	196
Tabla 117. Capacidad predictora del autoconcepto verbal y matemático con el ajuste escolar	197
Tabla 118. Capacidad predictora del autoconcepto verbal y matemático con el rendimiento académico	197
Tabla 119. Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las escalas I y II con el ajuste escolar	198
Tabla 120. Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las escalas I y II con el rendimiento académico	198
Tabla 121. Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las subescalas de la escala I, estrategias afectivas, de apoyo y control, con el ajuste escolar	199
Tabla 122. Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las subescalas de la escala I, estrategias afectivas, de apoyo y control, con el rendimiento académico	199
Tabla 123. Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las subescalas de la escala II, estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, con el ajuste escolar	200
Tabla 124. Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las subescalas de la escala II, estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, con el rendimiento académico	200
Tabla 125. Capacidad predictora de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales dentro de la escala I (estrategias afectivas, de apoyo y control) con el ajuste escolar	201
Tabla 126. Capacidad predictora de las estrategias la subescala estrategias motivacionales dentro la escala I (estrategias afectivas, de apoyo y control) con el rendimiento académico	202
Tabla 127. Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje correspondiente a componentes afectivos de la subdimensión de la escala I con el ajuste escolar	202
Tabla 128. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala componentes afectivos (Escala I) con el rendimiento académico	203
Tabla 129. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subdimensión estrategias metacognitivas (escala I) con el ajuste escolar	203
Tabla 130. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias metacognitivas (Escala I) con el rendimiento académico	204
Tabla 131. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos (Escala I) con el ajuste escolar	204
Tabla 132. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos (Escala I) con el rendimiento académico	205

Tabla 133. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de búsqueda y selección e información (Escala II) con el ajuste escolar	205
Tabla 134. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de búsqueda y selección e información (Escala II) con el rendimiento académico	206
Tabla 135. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información (Escala II) con el con el ajuste escolar	207
Tabla 136. Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información (Escala II) con el con el rendimiento académico	208
Tabla 137. Capacidad predictora de la valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas sobre el ajuste escolar	209
Tabla 138. Capacidad predictora de la valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas sobre el rendimiento académico	209

Relación de cuadros

Cuadro 1. Dimensiones y subdimensiones del autoconcepto	89
Cuadro 2. Escalas, subescalas y estrategias de aprendizaje	91
Cuadro 3. Dimensiones de la actitud hacia el estudio	92

Relación de figuras

Figura 1. Modelo de ajuste escolar de Ladd de 1989	28
Figura 2. Modelo de ajuste escolar de Ladd de 1996	29
Figura 3. Modelo reciente del Autoconcepto Multidimensional	49
Figura 4. Modelo del Autoconcepto Académico de Marsh (1990).....	51

INTRODUCCIÓN

Introducción

El rendimiento académico y el ajuste escolar son dos variables que han recibido la atención de numerosas investigaciones, debido a la preocupación que tienen las instituciones educativas en que el alumnado obtenga calificaciones óptimas y se adapte adecuadamente al contexto educativo, de hecho, este interés ha llevado a un incremento notable en las investigaciones sobre la forma en cómo el alumnado se ajusta a la escuela (Azpiazu, 2016). Por otra parte, los estudios evidencian que estas variables no dependen solo de sí mismas, por ello, en la presente investigación se consideran otras variables que han mostrado tener impacto en el rendimiento escolar y el ajuste académico.

Es innegable la importancia que tiene el autoconcepto en la educación (Goñi et al., 2006), de hecho, el autoconcepto general y el autoconcepto académico se muestran como buenos predictores del rendimiento escolar (Álvarez et al., 2015; Chen et al., 2017), e incluso como un factor predictor del éxito o fracaso académico (Inglés et al., 2011). No obstante, a pesar de su relevancia en la formación de la persona, el autoconcepto es prácticamente desconocido en el medio ecuatoriano, y más aún en el santodomingueño, por tanto, a través de esta investigación se pretende contrastar si en dicho contexto se repite esta asociación y relación tan importante con el rendimiento y ajuste escolar, por ser información relevante a considerar en los centros educativos.

Las estrategias de aprendizaje tienen un papel notable en el proceso educativo, incluso se ha constatado la relación que tienen con el rendimiento académico (Ruiz y Romero, 2017). Sin embargo, se les presta poca atención, a tal punto que no se enseña al alumnado las diversas estrategias que existen para desenvolverse mejor y aumentar así sus calificaciones escolares. Por ende, a través de este estudio se busca evidenciar la importancia de su uso.

Otra de las variables que se incluye en esta investigación debido al impacto que tiene en el rendimiento académico y el ajuste escolar, es la actitud hacia el estudio, ya que no solo es cuestión de que esta sea positiva o negativa, sino que además está asociada al hecho de la actitud que se tenga hacia el profesor, asignatura o alguna actividad en concreto (Comas et al., 2017). Por tanto, al estar relacionada con un mejor rendimiento académico (Sibina, 2015) es necesario que las instituciones educativas conozcan sobre su impacto para que puedan adoptar medidas en búsqueda de mejores resultados.

Así, el título de esta tesis refleja la trascendencia de analizar las variables señaladas: autoconcepto, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio, con la finalidad de conocer el impacto que estas tienen en el rendimiento académico y el ajuste escolar, ya que cada día es más evidente la falta de interés por parte del alumnado, y que con la pandemia se ha visto agudizado, ya que en la ciudad en donde se realiza esta investigación las clases, a la fecha, siguen siendo de manera virtual en su gran mayoría. Por tanto, conociendo que el ajuste escolar está asociado a la adaptación y relacionado con la competencia social, lo que coadyuva al desarrollo del alumnado (Rodríguez-Fernández et al., 2016), es imperante conocer sobre los factores que inciden en esta variable y no solo buscar mejores resultados de buenas calificaciones *per se*.

Adicionalmente, considerando las diferencias que existen en el ser humano, se han incluidos variables sociopersonales y con la finalidad de ampliar el estudio, además de las variables sexo y edad, se incluye curso y nivel de estudio (ya que son muy distintas las características y conducta que tiene una persona en bachillerato que en universidad), tipología familiar y nivel de estudio de los progenitores; con esto se pretende lograr más información

sobre variables que puedan estar relacionadas con el ajuste y el rendimiento escolar.

Esta tesis tiene un objetivo general: precisar tanto las relaciones existentes como la capacidad predictiva de las variables psicológicas autoconcepto, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje para con el ajuste escolar y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios y de bachillerato de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. Por ello, se establecieron tres objetivos específicos: 1) analizar el ajuste escolar, el rendimiento académico, el autoconcepto general y académico, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio en función de las variables sociopersonales del alumnado; 2) estudiar la variación del ajuste escolar y el rendimiento académico en función del autoconcepto académico (bajo, medio y alto), la actitud hacia el estudio (baja, media, alta) y las estrategias de aprendizaje (uso bajo, medio, alto); y 3) analizar la capacidad predictiva del autoconcepto general y académico, de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

Para ello, en esta investigación se emplean cuatro instrumentos de medida: la Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10 de Moral de la Rubia, et al., (2010); el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional AUDIM 33 de Fernández-Zabala et al., (2015); el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes CEVEAPEU de Gargallo et al., (2009); la Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios CEVAPU de Gargallo, et al., (2007); además, para medir el rendimiento académico se cuenta con el promedio de calificaciones del alumnado.

En este estudio participa una muestra de 1486 estudiantes, de los cuales 1053 corresponden a la universidad y 433 a bachillerato. Se establecen tres grupos de edad: el primero de 14 a 17 años, dirigido al grupo de bachillerato, y los otros dos considerando la edad del alumnado universitario, esto es de 18 a 25 años y de 26 a 40 años.

La tesis se ha estructurado en dos partes, marco teórico y marco empírico. El marco teórico está conformado por tres capítulos: 1) El ajuste escolar y el rendimiento académico, el cual recoge las definiciones de ambas variables y las aportaciones que se han realizado a través de diversas investigaciones, así como los principales cambios que se presentan en la adolescencia y en la edad adulta; 2) Variables psicológicas, a través de este capítulo se exponen las aportaciones que han llevado a la construcción de lo que hoy se conoce como el autoconcepto y sus dimensiones, así como el origen, definición y características de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio; y 3) Relación entre las variables, en el cual a través de la literatura consultada se evidencia la relación de tienen entre sí las variables objeto de estudio en esta investigación. Continuando con la segunda parte de esta tesis, marco empírico, en el capítulo 4 se presenta la metodología, en la cual se exponen los objetivos e hipótesis planteados, así como los instrumentos que se han utilizado, el procedimiento empleado y los análisis estadísticos utilizados en este estudio transversal. En el capítulo 5, resultados, se muestran los datos obtenidos para cada uno de los tres objetivos de la tesis, para finalmente, en el capítulo 6, exponer la discusión de los hallazgos más relevantes, así como las conclusiones de la investigación y las limitaciones del presente estudio.

PARTE UNO: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

EL AJUSTE ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Capítulo 1

El ajuste escolar y el rendimiento académico

En este capítulo se hará una revisión del ajuste escolar, tanto de su definición, la cual puede considerarse que comenzó con la teoría ecológica planteada por Bronfenbrenner (1979) y las posteriores aportaciones de Ladd, Reynolds y Bezruczko, así como los indicadores que conforman esta variable. Finalmente, se muestra la variabilidad del ajuste escolar en función del sexo y la edad.

1. Ajuste escolar

El ajuste escolar es una variable que ha sido incluida en numerosas investigaciones psicoeducativas y psicosociales a partir del siglo XX. El hecho de que el mayor interés y estudio de tal variable haya sido a partir de tal momento se debe, en parte, al mayor énfasis en todo lo relacionado con la educación, debido a los grandes cambios que acontecieron en el sistema educativo durante el siglo señalado, como se evidencia en los siguientes párrafos.

Los cambios más relevantes comenzaron en Estados Unidos, a fines de la década de los 70, y se extendieron a Europa por Suecia y los países escandinavos, para ir alcanzando posteriormente a los demás países, en función de su desarrollo económico. Esto da lugar a nuevas tendencias sociales, que a su vez modifican valores y concepciones de vida, lo que permite alcanzar un mayor grado de desarrollo educativo (Esteve, 2003).

En esta evolución histórica de la Unión Europea contribuyeron factores de diversa índole. Así, hubo factores exógenos como la crisis económica de los años 70 y la reconversión industrial, las evoluciones sociales derivadas del avance tecnológico acontecido a partir de los 80 y la globalización a finales del siglo XX. Por otro lado, coadyuvaron factores intracomunitarios como consecuencia de la dinámica que desarrollan las instituciones de la Unión Europea y las transformaciones que se dan a través de la firma de tratados tales como el Tratado de Roma (1957), el Tratado de Maastrich (1992) y el Tratado de Lisboa (2000), como ejemplos de las orientaciones que dieron los países en el ámbito educativo (Valle, 2006; Valle, 2004).

A medida que avanzaron las nuevas políticas educativas, la educación en masa comenzó a extenderse, dando lugar a que el analfabetismo descendiera. Al mismo tiempo, la universalización de la educación supuso la necesidad de crear infraestructuras que albergasen a un número de alumnado en constante aumento (Hobsbawn, 1998).

En este contexto, de acuerdo con Trilla (2001) aumentó el interés por mejorar la calidad educativa de las escuelas y la necesidad de comprender lo que son o deberían ser, ante lo cual surgieron diversas corrientes y propuestas pedagógicas tales como Montessori, Ferrer, Guardia, Decroly, Piaget, Vygotsky, Skinner, Freinet e Illet, entre otros, tratando, cada propuesta, de suponer un aporte relevante para la educación.

Estos aportes y propuestas pedagógicas no surgen aisladas, sino que coinciden con el establecimiento, en el ámbito científico, de la educación como objeto de estudio. Es así que, tanto psicólogos como profesionales del área educativa, comienzan a plantearse y cuestionarse sobre los factores que intervienen en el proceso educativo, dando lugar a numerosos estudios psicosociales entre los que destaca, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, el interés por la manera en que el alumnado se ajusta al contexto escolar (Azpiazu, 2016).

1.1. Definición

El ajuste escolar, de acuerdo con Bronfenbrenner (1979) está presente ya en la conocida teoría ecológica. Como es bien sabido, en su propuesta el autor establece que el ambiente influye en la persona y en su desarrollo. Es decir, el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los jóvenes tiene lugar en los contextos en los que se encuentran, destacando, en el ámbito más próximo o cercano, los sistemas o contextos en los que tienen relaciones directas y cara a cara, siendo estos el plano escolar, familiar y comunitario. Así, al igual que lo es en otros contextos, es fundamental el ajuste en el ámbito escolar para el desarrollo integral del alumnado.

En cuanto al modo de definirlo, están quienes señalan que el ajuste escolar tiene que ver con una respuesta a situaciones estresantes que requiere de cambios en la persona (McCubbin & McCubbin, 1987). De este modo, sería a través de estos comportamientos y procesos cognitivos que el individuo trataría de restaurar o mantener el equilibrio y disminuir el estrés experimentado (Fernández, 2009). Se debe considerar que lo ideal es que la persona se sienta adaptada no solo a los grupos sociales y a los contextos con los que se relaciona, sino también consigo misma, por lo cual el proceso de adaptación sería un elemento fundamental (Valdivieso, 2011).

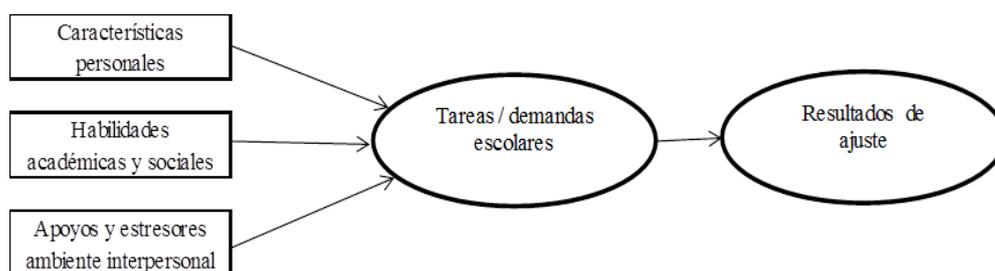
Existen varias definiciones del ajuste escolar, de hecho, se podría decir que en la actualidad dicha definición sigue en proceso de construcción. No obstante, existe acuerdo entre los investigadores en que el concepto de ajuste escolar ha sido utilizado para referirse a los resultados que van más allá del desempeño académico (Henry et al., 2009).

En efecto, debido a que el ajuste escolar implica la unión de varios aspectos como los comportamentales, sociales, actitudinales y cognitivos referentes a la relación del alumnado con el entorno escolar, se dice que es una variable multifacética, ya que recoge la percepción que el alumnado tiene de sí mismo y como miembro social activo del entorno escolar y de la comunidad (Santa Lucía et al., 2000).

De este modo, el ajuste escolar se ha entendido como el grado en que los y las estudiantes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos y cómodas en ella, muestran compromiso hacia el estudio y las tareas y se consideran aceptados socialmente (Ladd et al., 1997). De hecho, el sentimiento de aceptación y relación con los miembros de la comunidad educativa, (profesorado, compañeros) es un importante aspecto a destacar, y que facilitaría o no, el adaptarse a las experiencias educativas y de aprendizaje de la escuela (Nikkel, 2010). Así, el ajuste escolar, de alguna manera, reflejaría tanto la capacidad para adaptarse al contexto escolar y el sentimiento de pertenencia del alumnado, como su grado de interés, implicación y éxito escolar (Ladd & Burgues, 2003; Ladd, 1996).

El ajuste escolar, por tanto, reflejaría las competencias académicas, pero también psicológicas, y sociales del alumnado (Wang, 2014). Por ello, el estudio y comprensión de este constructo precisaría de la conjunción de aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos (Harrison et al., 2007). Incluso se ha llegado a proponer que el ajuste escolar sería la totalidad de múltiples variables que se relacionan con el éxito académico (Fuentes et al., 2015). En este sentido, de acuerdo con Ladd (1989) es importante incorporar la definición hecha en términos de la capacidad de adaptación del alumnado a las demandas cognitivas e interpersonales propias del contexto escolar. Por ello, se considera que la adaptación escolar es un proceso complejo que depende de varios factores, los cuales son mostrados en la figura 1.

Figura 1. Modelo de ajuste escolar de Ladd de 1989



Fuente: Fernández-Lasarte (2018)

Como se observa en la figura 1, el modelo propuesto por Ladd (1989) explica el ajuste escolar como resultado de la relación entre las características personales (tales como género e inteligencia), las habilidades académicas y sociales, y los apoyos y estresores (en la escuela, familia y comunidad). Estos factores pueden facilitar o dificultar el responder a las demandas escolares e incidir en los comportamientos y relaciones que tienen efectos en el ajuste escolar (Ladd et al., 2011).

Es importante señalar que actualmente el concepto de ajuste escolar continúa asociado a la adaptación y relacionado con la competencia social que permite llevar a cabo conductas de éxito ante los retos y las tareas que se presentan al alumnado, lo cual contribuye a su desarrollo (Rodríguez–Fernández et al., 2016). Así, el ajuste escolar es un indicador de adaptación social a las exigencias y características del sistema educativo que representa el grado en el que el alumnado se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela (Azpiazu et al., 2014).

1.2. Aportaciones de Ladd

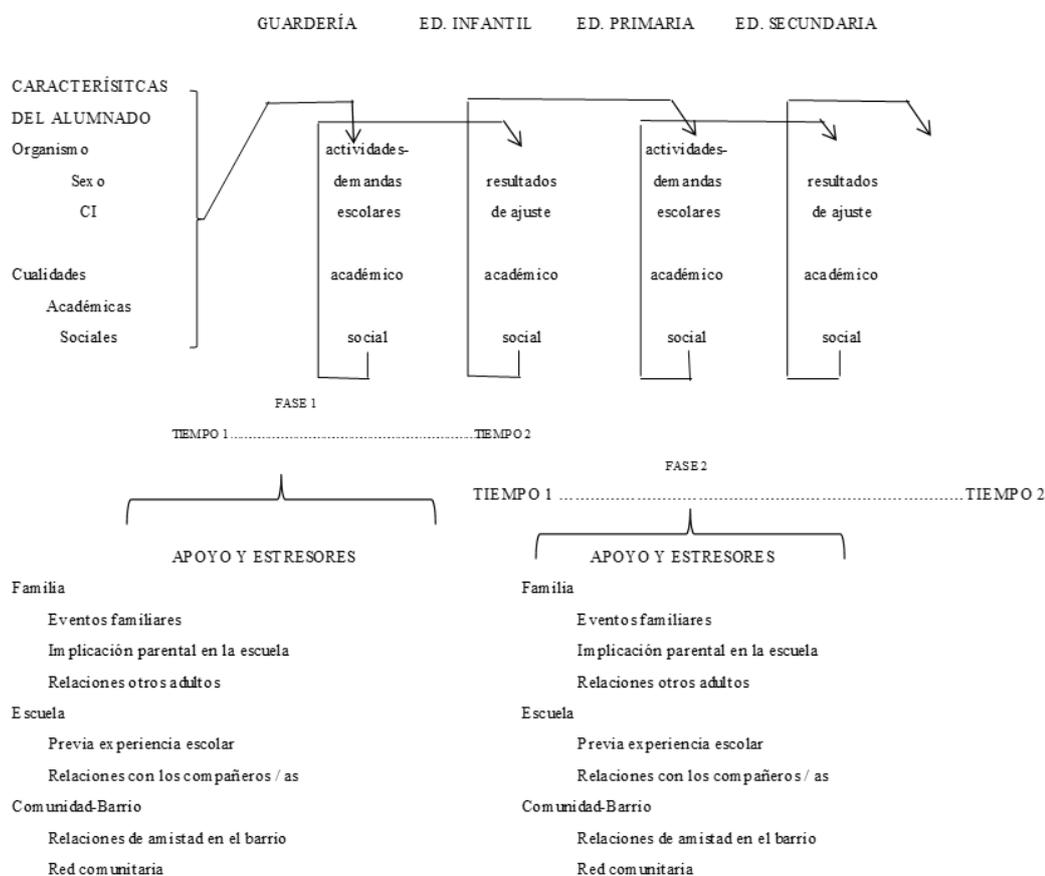
Ladd es uno de los investigadores reconocidos en el campo del ajuste escolar, autor que ha centrado su interés, sobre todo, en las etapas de la educación infantil y primaria. Es evidente la influencia del modelo ecológico en la conceptualización de su modelo de ajuste escolar, pues no solo se concentra en estudiar las características del alumnado, tales como las habilidades y las competencias mentales, sino que tiene muy en cuenta, como se veía previamente en la figura 1 y se observa con más detalle en la figura 2, los apoyos y estresores procedentes de los entornos próximos del alumnado, por lo que considera que es de la interacción de todos ellos (características del alumnado y relaciones con su medio) de donde deriva en el ajuste escolar.

De este modo Ladd (1989; 1996) en su propuesta, considera el rol que desempeña la familia, los compañeros y la comunidad en el momento de afrontar las demandas escolares, razón por la cual describe el ajuste escolar como un proceso dinámico donde el alumnado trata de adaptarse a las demandas del contexto escolar con sus características y los apoyos o estresores de dichos ambientes. Además, propone elementos dicotómicos para la detección de esta variable atendiendo así a si el alumnado: desarrolla percepciones positivas o negativas sobre el contexto escolar; desarrolla sentimientos de calma o estrés; se involucra en las tareas escolares o deja de asistir a las clases; y, rinde adecuada o inadecuadamente en las tareas escolares (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987). Es decir que siempre en estos elementos existirán

Capítulo 1: El ajuste escolar y rendimiento académico

criterios opuestos sobre los cuales se podrá identificar si el alumnado tiene un adecuado ajuste escolar o no.

Figura 2. Modelo de ajuste escolar de Ladd de 1996



Fuente: Ladd (1996)

Por otro lado, en este modelo Ladd (1996) asume que el ajuste escolar depende también del talento, las habilidades, las características adaptativas del estudiante y las relaciones interpersonales desarrolladas en el contexto escolar. Para Ladd (1989; 1996) las relaciones interpersonales del contexto son aquellas en que el alumnado interactúa con las experiencias escolares (las tareas, las relaciones establecidas con el profesorado y compañeros de aula), y que influyen notablemente en la adaptación escolar debido al apoyo que recibe el alumnado a través de una adecuada participación. Es así que si al estudiante le gusta la escuela y se involucra en las actividades que se desarrollan en esta, tiene mayores posibilidades de aprender y, por tanto, de tener un mejor desenvolvimiento general en el contexto escolar.

Como ya se ha señalado, por un lado, las habilidades y las competencias mentales de cada estudiante son factores a considerar, pues si, por ejemplo, un chico o chica no tiene todas las habilidades o competencias mentales que exige el contexto escolar, esto repercutiría en las actividades escolares y académicas, obteniendo resultados negativos en el ajuste escolar. Por otro lado, como ya se señalaba, los vínculos relacionales con la familia, los iguales, la comunidad y el profesorado tienen también un impacto importante en el desarrollo de

estrategias sociales y, por ende, en el ajuste del contexto escolar (Ladd, 1996). En el contexto escolar, en concreto, una relación cercana entre el profesor y el alumno supondría un importante apoyo emocional, que favorecería la adaptación escolar, mientras que otro tipo de relaciones, como la victimización entre compañeros de aula, supondrían un impacto muy negativo en la adaptación escolar del estudiante.

Es por ello, que, según este modelo, las características del alumnado y los vínculos sociales contribuirían de forma aditiva al ajuste escolar (Ladd, 1989; Ladd, 1996). De igual forma los procesos de adaptación que el estudiante realiza pueden verse modificados dependiendo de los estresores (los cuales hacen referencia a los eventos estresantes de la vida del alumnado, como por ejemplo divorcio de padres, muerte de algún pariente cercano) y de los vínculos formados. Por ejemplo, el alumno con conductas antisociales en la etapa de educación infantil se ajustaría mejor en el primer ciclo de la educación primaria si en el aula se mantienen compañeros conocidos (Ladd & Price, 1987).

Es importante señalar que junto a todo lo expuesto, el autor también considera, además de las características biológicas, las evolutivas, ya que los chicos y las chicas no solo experimentan una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales en su proceso de desarrollo, sino que además de estos, van avanzando y transitando en las distintas etapas educativas, con el consiguiente cambio que esto supone, pues nada tiene que ver el tipo de educación y relación con iguales y profesorado en infantil, primaria, o secundaria. Por ello, se considera relevante tener en cuenta el comportamiento del alumnado y las relaciones generales en el momento de enfrentar los retos escolares, ya que la conducta del estudiante, ya sea positiva o negativa, condicionará la adaptación al contexto escolar. Así, si la adaptación es negativa se reflejará en un desajuste escolar y si es positiva, en un ajuste escolar (Ladd, 1996).

1.3. Aportaciones de Reynolds y Bezruczko

Así como el modelo de Ladd (1989; 1996) se centra más en los procesos sociales del ajuste escolar del alumnado desde la educación infantil hasta la secundaria, estudiando sobre todo los procesos involucrados en cada etapa educativa, otros autores, como Reynolds y Bezruczko (1993) centran su interés en los procesos transicionales de unas etapas educativas a otras. Es decir, se centran en el hecho de que las personas experimentan diversos eventos entre cada etapa escolar, dando un mayor énfasis al rendimiento académico y a los resultados obtenidos al finalizar cada curso académico. Estos autores señalan que algunas variables tienen gran importancia durante las primeras etapas educativas, ya que serían las primeras experiencias escolares las que determinarían el ajuste escolar en la adolescencia.

Los autores manifiestan que la participación estudiantil, el nivel educativo y socioeconómico familiar y las experiencias previas están relacionadas con la disposición del alumnado a aprender. Así mismo, esta disposición estaría influenciada por el apoyo del profesorado, ya que es determinante la práctica escolar que el profesor tenga sobre aspectos muy importantes como la movilidad, ya sea en la misma Institución entre las distintas clases o niveles, o de una institución a otra; y los castigos, puesto que, según los autores, estos procesos intervienen significativamente en el índice de graduados escolares y el ajuste o desajuste escolar.

Por ello, proponen un modelo longitudinal del ajuste escolar que, años más tarde, logran respaldar mediante evidencia empírica (Reynolds et al., 2004). En este modelo Reynolds y Bezruczko (1993) propone que el ajuste escolar se constituiría a través de procesos mediados por factores familiares y escolares, tales como:

Capítulo 1: El ajuste escolar y rendimiento académico

- El apoyo ofrecido por la familia y escolares, ya que no se desenvuelve igual aquel estudiante que tiene el apoyo de su familia que aquel que no la tiene. Lo mismo ocurriría con el apoyo de los escolares, puesto que el apoyo familiar es insuficiente si no se cuenta con el apoyo de los pares.
- La disposición cognitiva del alumnado a aprender, debido a que el profesor puede dar su clase de una manera excepcional, pero si el estudiante no está dispuesto a aprender, el profesor no llegará cognitivamente a ese alumno o alumna que no tiene la predisposición requerida.
- El rendimiento académico, el cual puede ser medido a través del rendimiento lector, por ejemplo.
- La participación en el aula, dado que hay estudiantes que naturalmente participan en las actividades que se realizan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pero hay quienes no lo hacen.

El nivel educativo y socioeconómico familiar, el cual influye en el desenvolvimiento del alumnado, ya que no es lo mismo un estudiante que procede de una familia que no ha pasado necesidades económicas, por ejemplo, que aquel que sí.

La etapa educativa corresponde a un largo periodo que abarca ciclos de gran importancia durante el desarrollo evolutivo del ser humano como lo son la infancia y adolescencia, culminando esta en muchos casos durante el inicio de la adultez, razón por la cual el ajuste escolar juega un papel relevante, ya que si bien es cierto que este es importante en todas las etapas escolares, la adolescencia e inicio de la adultez son momentos de notable transición y cambio, por lo que se han escogido como objeto de estudio de este trabajo de tesis.

2. La adolescencia

La adolescencia, de acuerdo con lo establecido por la Organización Mundial de la Salud o por sus siglas en inglés World Health Organization WHO (1999) es el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años. No obstante, este rango habría sido ampliado en los últimos años por los expertos, quienes consideran que la adolescencia se ampliaría hasta los 24 años, ya que hasta esa edad se estarían viviendo cambios no solo biológicos sino también sociales, según lo determinado históricamente en esta etapa de transición (Gaete, 2015). Se considera una etapa compleja de la vida, marcada por la transición de la infancia al estado adulto y en la cual se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Dada su extensión, tienden a diferenciarse tres periodos dentro de la misma; primera adolescencia, precoz o temprana, de 10 a 14 años, seguidamente se tiene la segunda adolescencia o adolescencia media que corresponde al periodo de los 15 a 17 años y la tercera adolescencia o adolescencia tardía que comprende el periodo entre los 17 y los 19 años (Gaete, 2015). Sin embargo, se debe señalar que esta clasificación variará según los autores.

Por distintas razones no es fácil definir a la adolescencia, ya que existen diferentes experiencias individuales, dependientes de las diferencias físicas, la maduración emocional y cognitiva, entre otras. Así mismo, la gran variación que existe sobre las leyes entre distintos países no solo sobre la minoría o mayoría de edad, sino también sobre las actividades que pueden realizar en función de su edad, contribuyen a que la definición sea compleja (Anthony, 2011).

Como se ha señalado previamente, la adolescencia es un periodo de grandes cambios, y uno de los ámbitos en los que ocurren estos cambios es el físico. El cambio en la estatura y estructura física, la aparición de las características sexuales secundarias y la maduración sexual toman gran relevancia y pueden afectar en gran medida a los y las jóvenes, especialmente si

Capítulo 1: El ajuste escolar y rendimiento académico

dichos cambios distan mucho de sus expectativas, del canon de belleza social o si ocurren mucho antes o después del momento en el que los viven sus compañeros y compañeras.

Otro de los cambios por el que atraviesan los adolescentes y jóvenes es en el área psicosocial, ya que es en la etapa adolescente que se enfatiza la búsqueda de la identidad, la cual es una concepción coherente del yo formada por metas, valores y creencias con los que la persona se compromete de manera firme considerando que ya tiene la capacidad de construir una teoría del “yo” (Pérez & Narváez, 2006; Huerta, 2018). No obstante, es importante aclarar que esta crisis de identidad no se resuelve en la etapa de la adolescencia, y muchas veces ni siquiera en la de la juventud (Papalia et al., 2009).

Por otra parte, algunos estudios apuntan a que el desarrollo del yo femenino se produce en gran manera a través del establecimiento de relaciones, ya que las chicas se juzgan a sí mismas según el manejo que tengan de sus responsabilidades y su capacidad de cuidar, no solo de sí mismas, sino también de otros (Brown & Gilligan, 1993; Gilligan, 1987). Es decir, la autoestima femenina dependería más de las conexiones con los demás mientras que la masculina parece estar más relacionada con los esfuerzos por alcanzar logros individuales (Thorne & Michaelieu, 1996). Sin embargo, hay autores que cuestionan estas investigaciones, ya que manifiestan que más allá de las realidades y diferencias de género, lo que existe y se debería considerar son las diferencias individuales, las cuales son más importantes (Archer, 1993; Marcia, 1993). Dentro del desarrollo psicosocial, el contexto familiar juega un papel relevante, ya que esta es una dimensión de interés que determina el desarrollo integral del adolescente, lo cual es evidenciado a través de varios estudios que muestran que en esta etapa se construye, modifica o resignifica la imaginación y la representación de acuerdo a la relación que exista en el hogar (Gómez et al., 2021).

Como parte del desarrollo psicosocial, parece que algunos estudios evidencian que la autoestima disminuye en la adolescencia (más rápido en chicas que en chicos), si bien es cierto que esta aumenta nuevamente en el paso hacia la juventud y posterior adultez, lo cual podría ser debido a la ansiedad e imagen corporal que los adolescentes suelen tener de sí mismos (Robins & Trzesniewski, 2005).

En lo que respecta a los cambios y el desarrollo cognitivo en la adolescencia, estos varían según la etapa en la que se encuentre. En la adolescencia temprana comienza a surgir el pensamiento abstracto o formal, aunque predomina aun el pensamiento concreto, y en la toma de decisiones se involucran habilidades más complejas; en la adolescencia media se observa un incremento de las habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento y de la creatividad, por tal razón, el adolescente ya no acepta las reglas de una manera obediente, sino que necesita comprender el porqué debe aplicarlas; además, empieza a razonar no solo sobre su propia persona sino, sino sobre su entorno y la sociedad en general. Ya en la adolescencia tardía existe un pensamiento abstracto establecido, y se ha incrementado la habilidad para predecir consecuencias y la capacidad de resolución de los conflictos que se le presenten (Gaete, 2015).

Por otra parte, se evidencia que la educación continua contribuye a ampliar y flexibilizar el pensamiento. De hecho, un estudio realizado con estudiantes universitarios reveló que estos al principio interpretan el mundo y sus expectativas de forma autoritaria y dualista, pero con el tiempo empiezan a aceptar y a respetar la diversidad de opiniones (Craig & Baucum, 2009).

Cabe destacar, que la etapa educativa durante la adolescencia no solo es de relevancia en cuanto a la formación académica, esta experiencia permite al estudiante desarrollar

habilidades de socialización y comunicación, además influye en la construcción del carácter y la personalidad, permitiendo desarrollar sus potencialidades (Tocora & García, 2018). Por tal razón, el ajuste escolar resulta fundamental para el bienestar general del adolescente puesto que influye en su desarrollo integral (Cava et al., 2015).

3. La edad adulta

Durante mucho tiempo se ha considerado a la adolescencia como la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta (Uriarte, 2005). Sin embargo, debido a que las sociedades se han encargado de dilatar las responsabilidades propias de la vida adulta, la etapa de la adolescencia se ha prolongado en países desarrollados desde hace varias décadas atrás (Fierro & Moreno, 2007; Marzana, et al., 2010; Schaie & Willis, 2003).

En tal virtud, hay autores que, al referirse a la edad adulta, entre ellos Levinson (1986), hablan de una preadultez y de una adultez temprana (17 – 45 años), u otros, como Gould (1972; 1978) hacen referencia a la transición hacia la edad adulta, la cual puede iniciarse desde los 16 – 18 años de edad.

En todo caso, independientemente del nombre con el que se conozca a esta etapa (adultez temprana, adultez emergente, adolescencia prolongada o juventud), lo más importante es conocer que los cambios que se suscitan en la misma, están determinados no tanto por factores biológicos, sino por los acontecimientos sociales que la persona tenga durante la etapa, tales como la culminación de la formación académica y profesional, el trabajo y la independencia económica, el vivir independientemente de los padres, el matrimonio y tener descendencia (Schaie & Willis, 2003). Por ello, se espera que en esta etapa la persona haya alcanzado las competencias psicológicas suficientes que le permitan tener herramientas para adaptarse, convivir en armonía, producir... En definitiva, vivir bien (Uriarte, 2005). Consecuentemente, el hecho de que un individuo haya tenido uno o varios de los factores señalados previamente, será lo que determine realmente su actitud en los diversos entornos en los que se desenvuelva.

Por otra parte, algo que es indiscutible, es que, en esta etapa, al igual que en la adolescencia, el rol de la familia es muy importante. De hecho, se afirma que la familia constituye la primera red de apoyo social que tiene una persona durante toda su vida, y es lo que le permite afrontar de mejor manera las situaciones que se suelen presentar en la cotidianidad (Landeros et al., 2015).

Debe señalarse, que la edad adulta corresponde al periodo más amplio del ciclo vital; al comienzo de esta etapa, que viene posterior a la adolescencia, las personas alcanzan los más altos niveles de maduración a nivel biológico, y los cambios psicológicos se presentan en función de las tareas que cada individuo necesita desarrollar, por ende, va a depender del contexto y va a estar determinada por factores sociales (Uriarte, 2005).

A nivel educativo durante la adultez se experimenta un proceso trascendente, la educación superior resulta de gran importancia para el desarrollo del ser humano; este proceso permite responder a las diversas exigencias y desafíos a los que se deben enfrentar las personas. Así, la educación superior incrementa las oportunidades de los individuos de tener una mejor calidad de vida, teniendo en cuenta que se incrementan las posibilidades de encontrar empleo y se disminuye el riesgo de pobreza (Barreno et al., 2018), entre otras. Por ello, es valioso estudiar el ajuste escolar también en la etapa universitaria.

4. Indicadores del ajuste escolar

Existen múltiples indicadores del ajuste escolar, entre ellos los que lo definirían negativamente (como falta de ajuste), tales como el fracaso escolar, las expectativas negativas y los problemas interpersonales de integración, la conducta violenta y la victimización (Estévez et al., 2007). Además, se debe considerar que en el proceso escolar existen presiones por parte no solo del profesorado, sino también de la familia y los iguales, ya sea a través de las demandas de rendimiento, la asistencia obligatoria a clases, la realización de trabajos y exámenes, la conformación de nuevos grupos, hasta la relación con nuevas figuras de autoridad, por lo cual si el alumnado no cuenta con los recursos individuales suficientes todos estos factores pueden producir estrés y desgaste escolar (Kiuri et al., 2008). Esto es lo que se conoce como desajuste escolar, y es, a menudo, estudiado mediante la variable de burnout escolar, término que es considerado como el agotamiento en la escuela y la universidad por presiones por parte del profesorado, la familia y los iguales para conseguir el éxito académico (Fernández-Lasarte, 2018).

Por otra parte, desde una óptica más positiva, sería a través del rendimiento académico, las altas expectativas educativas y el comportamiento apropiado con los iguales y el profesorado como el alumnado mostraría su adaptación al sistema escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Otros indicadores que se señalan con frecuencia son, además de los ya indicados (logro académico y relaciones interpersonales), la satisfacción con la escuela y la implicación escolar. Así, el alumnado ajustado sería el que valora el aprendizaje, se siente comprometido, sus relaciones son buenas tanto con el profesorado como con sus iguales y no tiende a presentar conductas disruptivas (Kiuri et al., 2008).

Además de los recién mencionados indicadores, también se tienden a sumar, como reflejo de la implicación escolar, las altas expectativas de continuar y acabar los estudios, así como la ausencia de problemas de integración escolar (Moral de la Rubia et al., 2010).

Otro aspecto de gran importancia de cara al ajuste escolar es la integración social del alumnado en la escuela, la calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, así como la implicación familiar (Cava et al., 2015).

Así pues, como indicadores relevantes del ajuste escolar se pueden considerar: las expectativas académicas, la integración escolar y el rendimiento académico, ya que en conjunto responderían a los propósitos del alumnado en relación con lo que quiere conseguir en el ámbito educativo y por lo que se comprometen a realizar tareas académicas (Kiefer et al., 2008). En los siguientes subapartados se explicará en que consiste cada uno de los indicadores.

4.1. Expectativas académicas

Es importante la diferenciación terminológica entre las aspiraciones escolares y las expectativas escolares, pues se suele usar ambas para referirse a lo mismo (Armstrong & Crombie, 2000; Hanson, 1994). Si bien es cierto que ambas medidas son perceptivas y subjetivas, las aspiraciones hacen referencia a la idea y al fuerte deseo de lo que se predice que puede ocurrir o gustaría que ocurriera en un futuro, mientras que las expectativas académicas hacen referencia a la idea más realista y probable de lo que puede ocurrir sobre los objetivos propuestos a futuro (Hanson, 1994; Nolen, 2002). Puede, además, darse una readaptación y cambio en las expectativas, lo cual dependerá de las experiencias vividas y las nuevas

aspiraciones escolares (Parsons & Ruble, 1977; Hanson, 1994; Stein & Hussong, 2007).

Así las expectativas académicas serían la estimación individual que realizaría cada alumno/a sobre los objetivos escolares que espera alcanzar (Abu, 2010; Eccles, 1983), o la creencia de que en un momento futuro un evento puede concretarse (Olson et al., 1996). Podrían considerarse la esperanza y creencia respecto a su futuro éxito educativo (Kun et al., 2009). Es decir, las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su trayectoria académica (Alfonso et al., 2013). En función de dichas esperanzas o estimaciones respecto a los objetivos a alcanzar se definirían también las intenciones que tiene el alumnado de conseguir metas en el sistema educativo y por las que se propone implicar con trabajo y esfuerzo (Kiefer & Ryan, 2008). Así, las expectativas se traducen en orientaciones cognitivas y motivacionales realizadas en los contextos de aprendizaje, lo cual puede influir en el nivel de implicación del alumnado y en los desafíos académicos y sociales exigidos en el contexto escolar (Alfonso et al., 2013). Es por ello que las expectativas en la trayectoria escolar, tanto las expectativas de ingreso como de permanencia y titulación, requieren asumir responsabilidades y están asociadas al ajuste escolar y predicen el éxito académico (Suárez et al., 2014).

Para la teoría social-cognitiva, las expectativas académicas personales implicarían, además de estas estimaciones respecto a los logros futuros, las creencias del alumnado sobre su propia eficacia para alcanzar los resultados deseados (Bandura, 2001). La creación de estas expectativas y creencias depende en gran medida de los entornos relacionales del alumnado, es decir, de las interacciones con iguales, profesorado y las figuras parentales (Nurmi, 2004).

Es necesario resaltar el valor que tiene el profesorado en las expectativas académicas del alumnado ((Benner & Mistry, 2007; Jussim et al., 2009), ya que no solo transmite conocimientos sino sus propias creencias y expectativas sobre el rendimiento de los y las estudiantes (Benner & Mistry, 2007; Jussim et al., 2009), lo que puede dar lugar, incluso, a profecías autocumplidas (Hargreaves, 1978), influyendo así en el autoconcepto, rendimiento y logro del alumnado. Es decir, el profesorado es una figura significativa para sus estudiantes (Cava & Musitu, 1999).

También existen investigaciones que evidencian que las expectativas académicas del alumnado se ven influidas por el contexto familiar (Tas, 2013), las características demográficas como el sexo, el nivel socioeconómico o los recursos familiares (Tas, 2013; Trusty, 2010), el valor de la tarea a realizar (Wigfield & Eccles, 1992) y las experiencias académicas previas (Tynkkyinen et al., 2012).

4.2. Integración escolar

Al igual que otros términos, la integración escolar es un constructo que no cuenta con una definición específica (Bernaola, 2001; León, 1999). En general, el término de integración se refiere a un proceso complejo ligado a la filosofía de la diversidad (Arnaiz, 2003) y relacionada con la normalidad, la aceptación y la inclusión social. Se establece, además, que es un proceso que implica satisfacer las necesidades educativas del alumnado, para así garantizar los objetivos generales de cada etapa educativa, apoyándose en las ayudas que se consideren necesarias, proporcionadas por la administración de forma inmediata y efectiva (Pascual, 1997). Algunos investigadores la definen como la adaptación al medio escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Por ello, es necesario tener en cuenta siempre la calidad de relación existente entre el alumnado y el profesorado, ya que ante las dificultades en las relaciones interpersonales aparecen las dificultades en la integración, en el aprendizaje, en el rendimiento

y en el ajuste escolar (Fernández-Lasarte, 2018). Por tanto, se puede afirmar que el bajo ajuste escolar está asociado a las dificultades de adaptación e integración como: dificultades con el profesorado y los compañeros, componentes violentos y disruptivos y el absentismo y abandono escolar (Cava et al., 2015). Por este motivo, la integración en el proceso educativo es muy importante, ya que los problemas con compañeros, compañeras y profesorado pueden dificultar el logro de los objetivos planteados (Álvarez-García et al., 2011).

Otros autores señalan que la integración escolar es un proceso de integración social que engloba cuatro aspectos: 1) La dimensión académica: la cual se refiere al nivel de entendimiento y adaptación de una persona, las prácticas educativas del profesorado, así como el sentirse motivado y preocupado por el propio proceso de aprendizaje; 2) La dimensión psicológica: hace referencia al nivel de bienestar y satisfacción del alumnado; 3) La dimensión social: se considera el grado en que el alumnado establece relaciones positivas con el resto de personas en el contexto escolar, por tanto, se refiere a las competencias y habilidades sociales de interacción apropiadas con las demás personas; y, 4) La dimensión cultural: corresponde a la interacción y actuación de la persona con la sociedad y la cultura del lugar (Masinda et al., 2014).

4.3. Rendimiento académico

Debido a las diferentes formas de denominar al rendimiento académico, tales como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, no ha sido sencillo establecer una conceptualización para el mismo (Edel, 2003). Hay autores que manifiestan que se trata de un nivel de conocimientos alcanzados y demostrados en un área o materia específica, en relación a lo que se establece para la edad y nivel académico (Jiménez, 1994) y que se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, mediante las cuales se observa el logro alcanzado en los diferentes componentes del aprendizaje (Rodríguez et al., 2004). A través del rendimiento académico se evidenciarían las materias aprobadas o suspendidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez et al., 2000; Vélez y Roa, 2005). El rendimiento académico se considera, por tanto, como el resultado obtenido por un participante durante la realización de una tarea determinada, percibido, medido y evaluado por el propio participante o por un observador externo. Así, el rendimiento haría referencia a una actividad específica con un resultado establecido en una evaluación continua (Famose, 1999).

Sin embargo, hay quienes advierten que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, como son las calificaciones, y el distante, refiriéndose a los logros personales y profesionales (De Miguel et al., 2002). En definitiva, la valoración del rendimiento académico conduce a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, la cual resulta de la sumatoria de las calificaciones del aprovechamiento del estudiante en cada una de las actividades académicas que fueron realizadas durante un periodo determinado (Garbanzo, 2007).

Se suele caracterizar a los estudiantes que tienen calificaciones positivas como alumnado con un buen rendimiento académico. Hay autores que señalan que es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para lograrlo (Quintero & Vallejo, 2013). De alguna manera, el rendimiento supondría valorar, en términos cualitativos y cuantitativos, todo lo que el alumnado ha aprendido en el proceso de su formación. Es por ello que un bajo rendimiento significaría que un estudiante no ha adquirido de forma adecuada los conocimientos recibidos en el aula, además de que no tendría las herramientas y habilidades necesarias para solventar problemas referentes a la asignatura de estudio. Por esta razón, el bajo rendimiento académico ha dejado de ser un problema meramente educativo y actualmente es un tema que preocupa a

diversos sectores, como el económico, el político y la sociedad en general (Cascón, 2000).

Es importante enfatizar que la mayoría de estudios realizados sobre rendimiento académico ha empleado las calificaciones como indicador materializado de esta variable. Sin embargo, a pesar de que las calificaciones o notas son un indicador visible, éstas no son determinantes, pues no siempre reflejan lo que el estudiante conoce, pues no es posible plasmar en ellas las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales que los estudiantes tienen en el desarrollo de cada clase (Adell, 2006).

5. Variabilidad de los indicadores del ajuste escolar

Como se ha mencionado, el ajuste escolar es una variable que ha tomado mucha importancia debido a la influencia que tiene en el proceso escolar. Es por ello que en este apartado se analizan las diferencias en función del sexo y la edad, a través de diversas investigaciones que se han venido realizando desde hace varios años.

5.1. Diferencias en función del sexo

Teniendo en cuenta los distintos indicadores del ajuste escolar, las investigaciones parecen mostrar que las mujeres muestran un mayor ajuste escolar en la etapa del colegio (Antonio-Agirre et al., 2015; Cerezo & Ato, 2010; Droguett, 2011; Fernández et al., 2019; Heras & Navarro, 2012). En lo referente al rendimiento académico, como indicador del ajuste escolar, varias investigaciones evidencian que dicho rendimiento es mayor en las chicas (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Fuentes et al., 2015; Ibabe, 2016; Heras & Navarro, 2012). Las chicas también tienden a obtener puntuaciones más elevadas en motivación y en tiempo dedicado al estudio (Hernando et al., 2013). Así mismo, al parecer, las chicas responden con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y se desenvuelven más fácilmente en ambientes estructurados que los chicos (Freudenthaler et al., 2008). Igualmente, las chicas tienden a obtener puntuaciones más elevadas en el interés por los estudios y organizan de mejor manera sus actividades escolares, para lo cual recurren a estrategias y técnicas que les ayuden en este proceso y presentan mayor habilidad para fijar metas profesionales. En cambio, los chicos presentan menor interés ante exigencias escolares y mayor dificultad en definir metas profesionales (Roman, 2013). Es importante resaltar que otras investigaciones señalan que este tipo de resultados han disminuido en las últimas décadas, y que las diferencias en los resultados académicos serían solo atribuibles a las áreas de las distintas disciplinas específicas tales como matemática y lenguaje (Costa & Taberner, 2012; González et al., 2002; Linver et al., 2002).

Sobre las expectativas académicas hay investigaciones que muestran expectativas académicas más positivas del profesorado respecto a las chicas (Cava & Musitu, 1999), y esto es algo que parece que ocurre entre el propio alumnado. Distintos estudios evidencian que las chicas tienen expectativas más elevadas que los chicos acerca del curso escolar (Droguett, 2011; Heras & Navarro, 2012; Tas, 2013). Algo que ocurre a lo largo de la Educación Secundaria (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Heras & Navarro, 2012; Suárez et al., 2014) y la enseñanza superior (Páramo, 2010). De hecho, las chicas esperan conseguir una profesión de prestigio con buenas salidas profesionales, así como un empleo estable en el futuro y obtener prácticas que les permita el ingreso al mundo laboral (Soares et al., 2007). Es decir que las chicas estiman que las oportunidades académicas les ayudarán a desarrollar su identidad, autonomía y autoconfianza para sus planes personales de futuro (Deaño et al., 2014). Sin embargo, en este mismo ámbito, el de las expectativas académicas, hay estudios que indican que las diferencias se reducen a determinadas materias: las chicas presentan mayores

expectativas en el área de música, ciencias sociales y lengua, mientras que los chicos tienden a tener mayores niveles en el área de matemática y deportes (Duckworth & Seligman, 2006).

En referencia a la integración, estudios realizados evidencian que las chicas obtienen mayores niveles (Wang, 2014) y una mayor satisfacción de la relación con el profesorado, describiendo la práctica educativa de los docentes con los valores de justicia y respeto (Guell, 2014). En el mismo sentido, otras investigaciones muestran que las chicas de secundaria tienen puntuaciones más elevadas mientras que los chicos presentan mayores problemas de integración escolar (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Heras & Navarro, 2012). Igualmente, existen trabajos que evidencian que los chicos son más propensos a tener una trayectoria de implicación escolar más inestable (Janosz et al., 2008), a tener una participación menos activa en las actividades escolares (Kim & Sax, 2009), son menos disciplinados (Duckworth & Seligman, 2006) y dedican menos tiempo al estudio y a involucrarse en actividades académicas (Deaño et al., 2014; Freudenthaler et al., 2008).

En resumen, las investigaciones evidencian que existen diferencias significativas a favor que las chicas en el ajuste escolar, sobre todo en los años de colegio. Como se ha visto, tanto en rendimiento académico, considerado como indicador del ajuste escolar, como en expectativas académicas, las chicas muestran resultados más favorables. Incluso las expectativas del propio profesorado son más positivas hacia las alumnas mujeres.

5.2. Diferencias en función de la edad

Debido a la transcendencia de la etapa adolescente, se han realizado numerosas investigaciones sobre el ajuste escolar en este periodo de vida. Así, por ejemplo, se evidencia un buen ajuste escolar al inicio de la adolescencia, y, sin embargo, su disminución a partir de la adolescencia media, esto es, entre los 15 y los 17 años de edad (Hernando et al., 2013). En otros estudios, sin embargo, se observa que el alumnado entre 16 y 18 años es el que menor ajuste escolar presenta en comparación con el grupo de adolescentes hasta los 15 años y el grupo a partir de los 19 años (Cava & Musitu, 1999; Droguett, 2011; Tynkkynen et al., 2012). En concordancia con esto último, algunas investigaciones señalan que el ajuste escolar aumenta con la edad o madurez del alumnado (Moral de la Rubia et al., 2010).

Otras investigaciones confirman que a partir de la adolescencia temprana el ajuste escolar aumenta (Branje et al., 2011). En todo caso, lo que se podría confirmar es la vulnerabilidad y desajuste propio de este periodo (Steinberg, 2005).

En cuanto al rendimiento académico, a través de los estudios realizados se evidencia que los adolescentes entre 15 y 17 años de edad perciben mayor ansiedad por el rendimiento (Molpeceres et al., 2000) y menor autoeficacia académica que los adolescentes que tienen entre 12 y 14 años y que los adolescentes que son mayores de 18 años (Molpeceres et al., 2000). Otros autores señalan que el rendimiento académico disminuye al avanzar la edad en la educación secundaria, tanto en el caso de chicos como de chicas (Antonio-Agirre et al., 2015; Fuentes et al., 2015; Ibabe, 2016), y hay quienes señalan que dicho descenso se presenta de forma más acentuada en los chicos (Calvo, 2016). La disminución del rendimiento académico en la etapa adolescente está relacionada con la disminución de la motivación, la participación en actividades físicas y extraescolares, el tiempo que los adolescentes dedican al estudio y a las horas de sueño, así como también con el aumento del consumo de sustancias (Calvo, 2016).

Respecto a las expectativas académicas, hay investigaciones en las que no se encuentran diferencias significativas (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011), en cambio en otras, se

evidencia la disminución a lo largo de la adolescencia (Wang, 2014). Algunos investigadores señalan que las expectativas no tienen tanta relación con la edad, sino con las expectativas educacionales previas (Stein & Hussong, 2007; Tynkkynen et al., 2012).

En relación a la integración escolar, algunas investigaciones señalan que los adolescentes que se encuentran en cursos académicos superiores muestran mayor comportamiento disruptivo (Fuentes et al., 2015) por lo que se daría una mejor integración en los cursos inferiores; en cambio, otros estudios evidencian que no hay diferencias significativas en función de la edad (Antonio-Agirre et al., 2015). Esta disparidad en los resultados de las investigaciones previas podría deberse a que en los cursos superiores aumenta la exigencia educativa, y toman mayor relevancia los aprendizajes de los contenidos académicos; en cambio en los cursos inferiores, existe una menor presión en cuanto a contenidos y más tiempo para una mayor interacción entre profesorado y alumnado (Cava & Musitu, 1999).

6. Síntesis

El ajuste escolar es un constructo que ha generado un considerable interés, desde la teoría ecológica planteada por Bronfenbrenner, continuando con las aportaciones de Ladd, Reynolds & Bezruczko, hasta la actualidad. De hecho, es una variable cuya definición continúa en construcción, y sigue siendo un importante objeto de estudio debido a que se ha evidenciado la importancia que tiene para que el alumnado se desenvuelva de forma óptima durante su proceso escolar. Algo especialmente importante en etapas de cambios y transición como son la adolescencia y la adultez temprana.

El ajuste escolar es una variable que tiene múltiples indicadores, negativos y positivos, tomando en cuenta en esta investigación principalmente el rendimiento académico, el cual, a su vez, se medirá considerando las calificaciones del alumnado. Si bien es cierto que estas no siempre reflejan lo que el estudiante conoce, es la forma en la que se materializa más habitualmente esta variable (Adell, 2006).

En lo que respecta al ajuste escolar y su variabilidad en función del sexo y edad del alumnado, las investigaciones realizadas evidencian que son las mujeres quienes tienen un mayor ajuste escolar, ya que responden con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y se desenvuelven más fácilmente en ambientes estructurados. En cambio, los chicos suelen presentar menor interés ante exigencias escolares y mayor dificultad en definir metas profesionales. Sin embargo, es importante señalar que en los últimos años estos resultados han ido cambiando, ya que se han realizado estudios por áreas, obteniéndose resultados dispares en función del sexo y el área o materia estudiada. En cuanto a la edad, si bien es cierto que existen investigaciones sobre el ajuste escolar en la adolescencia, muchas no hacen diferenciación en las edades (Hamre & Pianta, 2003; Liu et al., 2012), y en las que sí se realiza, se evidencia que no existe una tendencia fija al respecto, ya que en algunos casos existe un mayor ajuste escolar al inicio de la adolescencia, y en otros en cambio a medida que se tiene más edad.

Capítulo 2

VARIABLES PSICOLÓGICAS

Capítulo 2.

Variables psicológicas

En este segundo capítulo se recogen las variables que se pueden considerar como psicoinstruccionales en este trabajo de tesis. Así, en primer lugar, se centrará la atención sobre el autoconcepto ya que esta es una variable muy importante dentro del proceso de formación del ser humano, para luego revisar las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia

1. El autoconcepto

El autoconcepto, término que inicialmente fue relacionado con los estudios del alma, es un constructo que empieza a tomar relevancia a finales del siglo XIX (James, 1890) y muy especialmente a partir del siglo XX (Cooley, 1902; Mead, 1934), debido a la relación directa que tiene con la conducta de las personas. Si bien en sus inicios fue tomado como un constructo unidimensional (Coopersmith, 1967; Marx & Winne, 1978), desde finales de los años 70, con los trabajos de Shavelson y sus colaboradores (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Shavelson & Marsh, 1986) es cuando empieza a tomar forma la concepción multidimensional, que es la mantenida actualmente por la mayor parte de los investigadores.

En este apartado se realizará una revisión histórica del autoconcepto y su definición, así como las aportaciones que han contribuido a conocer su formación, estructura y conformación de sus dimensiones.

1.1. Revisión histórica

A lo largo de la historia de la literatura científica el término autoconcepto ha tenido diferentes interpretaciones, lo que ha supuesto que en ocasiones no se puedan delimitar con precisión y claridad los términos y ámbitos que se manejan (Burns, 1990). Antes del siglo XX la discusión acerca del yo (self) se encuadraba en ámbitos filosóficos y religiosos (alma, espíritu). En el siglo III a. C., es Aristóteles el primero que hace una descripción de la naturaleza del yo, pero es San Agustín quien vislumbra la introspección de un self personal, para posteriormente verse reflejado en el pensamiento de Descartes, Hobbes y Locke. Más tarde, será Kant quien, hacia 1781 introduzca la distinción del self como sujeto y objeto (Luna & Molero, 2013). Los primeros planteamientos históricos sobre el autoconcepto se basaban en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global, por lo que para poder comprender el autoconcepto había que evaluar esa visión general (Luna & Molero, 2013).

Ya a inicios de la década de los 70 del siglo XX, Shavelson et al. (1976), consideran el autoconcepto como la percepción que una persona tiene de sí misma, a través de las interpretaciones que ha adquirido del entorno, y de las personas significativas, quienes juegan un papel muy importante en dicha percepción.

El autoconcepto también es considerado como la conceptualización que tiene la persona de sí misma, la cual incluye connotaciones emocionales y evaluativas poderosas (Burns, 1990). Se puede afirmar que el autoconcepto es la esencia de la personalidad de cada individuo, y si existe un buen funcionamiento personal, social y profesional, será posible tener como resultado un autoconcepto positivo (Esnaola et al., 2008).

Capítulo 2: Variables psicológicas

Debido a la gran importancia del autoconcepto se han realizado muchas investigaciones desde el siglo pasado (Marsh, 1986; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976), introduciéndose una nueva teoría sobre su estructura: el autoconcepto global sería el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, dando paso así a lo que se conoce como perspectiva multidimensional del autoconcepto. En dicha multidimensionalidad, además, las percepciones se estructuran de una forma jerárquica. Así, el autoconcepto general se compone del autoconcepto académico y del no-académico, y este último incluye los dominios de lo social, personal y físico, cada uno de ellos con sus propias dimensiones más concretas en niveles inferiores de la jerarquía. Esta estructura es la más aceptada en la actualidad y ha sido ampliamente difundida por diversos autores (Elexpuru et al., 1992; Gonzáles & Touron, 1992; Núñez et al., 1994).

1.2. Definición

El autoconcepto se refiere a la cognición, autodescripción, autopercepción o idea que una persona tiene respecto a sí misma (Marsh & Martin, 2011). Además del mencionado componente descriptivo, inseparable a este se contaría un componente evaluativo (Pastor et al, 2003) que en ocasiones se ha denominado y diferenciado como autoestima.

El autoconcepto o idea que una persona tiene de sí misma se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un papel importante los refuerzos ambientales y otros eventos que sean significativos (Shavelson et al., 1976). Esta percepción es importante para predecir y comprender la conducta, ya que la misma influye en el comportamiento, el cual, a su vez, afecta a la percepción. Esto ha llevado a que la concepción más reciente defienda que es la propia persona quien construye su autoconcepto (Esnaola et al., 2013).

Es importante señalar que a lo largo de la historia del estudio del autoconcepto se le han atribuido diversos términos tales como autoestima, autoconcepto, autoimagen, self, yo, autopercepción, autoconocimiento, autoconciencia, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, autovalía, autosentimiento, sí mismo, percepción de sí, aceptación de sí, concepto del yo, autorrespeto, identidad, autoidentidad o actitud hacia sí mismo, entre otros (Rodríguez-Fernández, 2008). Sin embargo, a pesar de la amplia terminología, las palabras que mejor se relacionan con el autoconcepto son las de self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia, y para la autoestima son las de autoconsideración, autogeneración, autoaceptación, autorrespeto, autovalía, autosentimiento y autoevaluación (Hattie, 1992).

Como se ha señalado, tanto el autoconcepto como el término recién mencionado de la autoestima son dos componentes de la percepción de uno mismo que harían referencia, el primero, al componente cognitivo o perceptivo (pensamientos), es decir, a la idea que cada persona tiene de sí misma, y, el segundo, al componente afectivo o evaluativo; es decir, los sentimientos, el aprecio, la estima o amor que cada cual siente por sí mismo (Watkins & Dhawana, 1989). Por tanto, la autoestima sería la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de lo que conoce de sí mismo. Aunque ambos términos puedan, a nivel teórico, diferenciarse, distintos autores consideran que la autoestima puede considerarse como un aspecto del autoconcepto (Berck, 1998) o como un componente del autoconcepto (Burns, 1990).

Con la finalidad de aclarar y comprender la evolución de este importante constructo se presenta a continuación una revisión con los principales aportes.

1.3. Aportaciones de James

William James (1890) es reconocido como el primer psicólogo que desarrolló la teoría del autoconcepto (Rodríguez-Fernández, 2008). En su obra “Principios de Psicología” estableció el carácter multidimensional del autoconcepto, el cual se refiere a la existencia de diversas facetas dentro de este; de la misma manera, hizo referencia a la existencia de una organización jerárquica dentro del autoconcepto (González & Tourón, 1992).

Además, este autor diferenció dos aspectos fundamentales del yo: el yo como sujeto y el yo como objeto. El yo como sujeto sería el encargado o responsable de la construcción del yo como objeto, mientras que el yo “objeto” podría considerarse como el autoconcepto, al recoger la globalidad de conocimientos sobre uno mismo.

Teniendo en cuenta esta diferenciación entre el yo sujeto y el yo objeto, James afirma que la psicología y la filosofía deben ir unidas, sin que esto signifique que deban confundirse, ya que cada una tiene exigencias propias (Moreno, 2010). Considera, además, que la psicología debe dedicarse al estudio del mí y la filosofía ocuparse del yo, ya que mientras el yo hace referencia al yo que piensa, el mí se refiere a todo aquello que una persona puede llamar suyo, lo cual vendría a ser el autoconcepto. Para poder facilitar este estudio, en su obra, James realiza una primera clasificación del self diferenciando tres aspectos (Fernández-Zabala, 2010):

- El "Self" material, en el cual el cuerpo es la parte central, y le siguen las pertenencias materiales y la familia nuclear.
- El “Self” social, el cual está dado por el hecho de que somos “alguien” para los demás y por tanto somos reconocidos por ellos; además, enfatiza la división de la persona en varios “selves”, ya que su naturaleza es polifacética, de tal manera que una persona puede llegar a tener tantos selves como gente o grupos que le reconozcan.
- El “Self” espiritual que, de acuerdo a James, se refiere a su aspecto subjetivo, a las facultades psíquicas tomadas concretamente, y que son la parte más importante e íntima del “self”.

En su obra James también destaca la relación que existe entre las autopercepciones, expectativas y logros. Es decir, el autoconcepto no es producto únicamente de los éxitos logrados a lo largo de la vida, sino que depende tanto de los éxitos percibidos como de las pretensiones iniciales. Así, cuando el éxito percibido es igual o mayor a las pretensiones, la persona refuerza su autoconcepto, pero si esas aspiraciones sobrepasan los logros alcanzados, el autoconcepto resulta dañado. En el caso de que la persona no tuviese éxitos en un área que tampoco fuese de su interés, la autopercepción permanecería salvaguardada (Fernández-Zabala, 2010).

Por otro lado, James incluye también las nociones de autoestima y auto preservación, refiriéndose a la primera como los aspectos afectivos del “Self” tales como auto complacencia y auto satisfacción; y a la segunda como los impulsos instintivos fundamentales que buscan la preservación ya sea física, social y espiritual.

1.4. Aportaciones posteriores

Tras James, Cooley (1902) también destaca como un autor reconocido en el estudio del autoconcepto. Dicho autor afirma que el yo actual de una persona sería el reflejo de las percepciones que los demás tienen sobre ella. En su teoría del “Looking-glass self”, expresa que el propio desarrollo de autoconocimiento lleva a cada quien a percibirse de la manera que cree que los demás le ven. Es decir, que nuestra autoimagen es un reflejo de la imagen que los

demás tienen de nosotros; por tanto, el autoconcepto de una persona está significativamente influido por lo que los otros piensan de él (Cooley, 1902).

Mead (1934) amplía y desarrolla la teoría de Cooley, y postula que se necesita del proceso social para que la persona pueda ser objeto para sí. Además, se preocupó de cómo la persona puede llegar al conocimiento de sí misma, proponiendo que esto ocurre por medio del proceso que denomina “talking the role of other” (ponerse en el lugar del otro). De acuerdo a Mead, la persona puede salir fuera de sí, experiencialmente, y convertirse en objeto para sí misma, adoptando actitudes que los miembros de un grupo social tienen para con ella. Se puede concluir, por tanto, que el self es un reflejo social de cómo la sociedad espera que sea el comportamiento del individuo (Fernández-Zabala, 2010).

Otro autor que es imprescindible nombrar en el estudio del autoconcepto es Rogers (1950), quien señaló la existencia de tres aspectos o matices en las actitudes hacia uno mismo: 1) el contenido específico de la actitud (dimensión cognitiva); 2) el juicio respecto al contenido de la actitud, de acuerdo a algunos patrones (aspecto evaluativo) y 3) el sentimiento relacionado en el juicio evaluativo, que constituye la dimensión afectiva. Tanto Rogers (1950, 1951), como posteriormente Lecky (1945) y Allport (1955) coinciden en que las autopercepciones juegan un papel muy importante en la integración de la personalidad, las cuales actúan como fuente de unidad y crecimiento personal.

Ya hacia la década de los 70 Purkey (1970) manifiesta que el autoconcepto es un sistema complejo y dinámico de creencias, considerando que actúan como verdaderas en función del valor que el individuo le dé a cada una. Esta definición es complementada por Shavelson et al. (1976), quienes, tal y como se ha indicado previamente, consideran el autoconcepto como el resultado de la percepción que tiene una persona de sí misma. Se reconoce, también, en línea con las aportaciones de los autores previos, que el componente descriptivo del autoconcepto o idea respecto a uno mismo incluye poderosas connotaciones emocionales y evaluativas (Burns, 1990). Se podría afirmar que el autoconcepto sería la esencia de la personalidad de cada individuo, construida y en transformación en función de la interacción con las personas significativas afines.

Debido a la gran importancia del autoconcepto en la personalidad y bienestar individual se han realizado muchas investigaciones desde el siglo pasado (Marsh, 1986; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976). A partir de la década de los ochenta comienza a darse una investigación intensa y empírica en relación al autoconcepto, centrándose, más que en su definición, en la búsqueda de las dimensiones y estructura del mismo, así como en su relación con otras variables (Núñez & González, 1994). Estos estudios permitieron constatar que el concepto que las personas tienen de sí mismas se encuentra formado por múltiples dominios y dimensiones, que se estructurarían para dar lugar a una visión o concepto global. Así, el autoconcepto global sería el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo. Tales percepciones parciales o dimensiones se estructuran de una forma jerárquica. Otra cuestión importante que se ha investigado, además de la estructura, que se abordará en un apartado posterior, ha sido la forma en que se construye el autoconcepto.

1.5. La formación del autoconcepto

A la hora de explicar cómo se constituye el autoconcepto han existido distintas propuestas. Algunas presentan fases o etapas en la formación del mismo, mientras que, en la actualidad, la perspectiva se centra más en establecer los mecanismos y factores que inciden en dicha formación.

Capítulo 2: Variables psicológicas

Entre las propuestas de fases o momentos vitales diferenciados en la conformación de la autopercepción puede distinguirse aquella de Haussler y Milicic (1994), quienes proponen tres etapas:

- La primera es la etapa del sí mismo primitivo o también conocida como etapa existencial, va desde el nacimiento hasta los dos años de edad, tiempo durante el cual el niño o niña no se percibe de una manera diferente de quienes le rodean (sus figuras de apego). De tal manera que para la formación inicial o base del autoconcepto, el cuidado proporcionado por las figuras adultas es fundamental.
- La segunda etapa es la del “sí mismo exterior”. En esta etapa, que transcurre desde los dos a los 12 años, la forma en que se percibe el niño o niña depende casi por completo de lo que las personas significativas que le rodean le transmitan. Entre estas personas significativas, además de los progenitores, juega un papel fundamental el profesorado, con quien pasa largas jornadas escolares y que llega a convertirse en modelo e imagen a seguir (Arancibia et al., 1990).
- A la tercera etapa se la denomina etapa del “sí mismo interior”, debido a que es el momento en el que el adolescente busca definir su identidad y su autoconcepto, y comienza a mostrar dominios y dimensiones bien diferenciadas. En esta etapa la autovaloración social se considera crucial para la formación del autoconcepto (Haussler & Milicic, 1994).

Las explicaciones relativas a la formación del autoconcepto varían en función del enfoque psicológico desde el que se realicen, siendo también distinta la importancia que se confiere a los factores que influyen en tal construcción (Fernández-Zabala, 2010). No obstante, podrían, a grandes rasgos, diferenciarse, por un lado, los factores ambientales y, por otro, los personales, destacando aquí el peso de la interpretación o vivencia que cada sujeto hace de su experiencia.

Resultaría, en todo caso recomendable, mantener una visión integrativa que reconozca la importancia y papel de los factores ambientales, sin olvidar la relevancia trascendental que ejerce el marco interpretativo personal desde el que cada persona procesa las influencias ambientales (Goñi, 2009).

Así, a grandes rasgos, podrían considerarse los siguientes factores como fundamentales en la formación del autoconcepto (Fernández-Zabala, 2010): 1) Las experiencias de éxito y fracaso; 2) La comparación social; y, 3) La construcción de un marco interpretativo propio.

- Las experiencias de éxito y fracaso

A lo largo de la vida toda persona se enfrenta a éxitos y fracasos, pero la diferencia entre los dos es que los primeros, los éxitos, generan un sentimiento de satisfacción y de valía, lo cual hace que la persona se vea de manera positiva y sea capaz de solucionar sus problemas de mejor manera. Sin embargo, no siempre el tener éxito y ser reconocido socialmente implica que se tenga un autoconcepto positivo, lo que significa que para obtenerlo hace falta de un proceso autoevaluativo que acompañe a los resultados de la conducta y los interprete como éxito o fracaso. De este modo, ese proceso autoevaluativo o marco interpretativo al que se hacía referencia previamente, se torna más importante que los resultados y experiencia externa.

- La comparación social

Otro factor que incide en el autoconcepto, además de los éxitos y fracasos y la evaluación de estos a partir de las propias expectativas y aspiraciones (algo que ya señalaba

James), es la comparación social, la cual es otro importante factor que incide sobre la propia percepción. En un mundo cada vez más competitivo y globalizado, donde existen claros estereotipos y estándares a menudo difícilmente alcanzables de lo que serían las personas “exitosas”, los modelos y aspiraciones a seguir pueden dificultar el generar sentimientos de estima y competencia. Sin embargo, al igual que ocurría con los éxitos y fracasos, la comparación social no tiene por qué resultar perjudicial para el desarrollo de un autoconcepto positivo, pues más allá de las situaciones está el hecho de cómo cada individuo interpreta y procesa tanto los éxitos como los fracasos y la manera en cómo se cree que los demás le ven.

- La construcción del marco interpretativo propio.

En los primeros años de vida (hasta los doce, aproximadamente) el apoyo de los padres es un factor determinante de la autoestima, pero ya en la juventud y en la adultez es más importante el criterio propio que el externo. Sin embargo, en función de este criterio o marco interpretativo interno es posible que ocurran desacuerdos entre el autoconcepto creado y la nueva información externa, sobre todo cuando la persona da más valor a las situaciones evaluadas positivamente en función de aquellas personas que socialmente le resultan significativas, con la finalidad de recibir consideraciones positivas. Es por ello que existen desajustes en la personalidad, debido a que no se suele encontrar un equilibrio entre la imagen ideal real (como es) y la imagen ideal deseada (como quisiera ser), teniendo muchas veces como resultado una imagen ideal irreal.

Así pues, el autoconcepto, como se ha visto hasta el momento, dista mucho de ser innato. Se construye a lo largo de la vida, de tal manera que se le presupone un carácter dinámico y puede mejorarse o debilitarse (Branden, 2010), ya que la forma en que una persona se valora es algo aprendido, y como tal, susceptible de cambio (Guido et al., 2011; Vargas & Barrera, 2005), en función de los distintos factores implicados en la generación del autoconcepto y la compleja interacción entre el sujeto y su entorno.

No obstante, y como se verá en el apartado siguiente, pese a la posibilidad de mejora, es también cierto que el autoconcepto tiende a mantenerse estable, siendo ésta una de las características o postulados establecidos en la perspectiva actual y multidimensional del autoconcepto.

1.6. Estructura del autoconcepto

Como ya se ha mencionado en el apartado relativo a la historia (ver apartado 1.1), en sus inicios, y durante varias décadas (Goñi, 2009) el estudio del autoconcepto estaba dominado por una perspectiva unidimensional, siendo representado como un constructo o dimensión única (Coopersmith, 1967; Marx & Winne, 1978), que haría referencia al autoconcepto general, autoconcepto total o autoconcepto global (Véliz, 2010). A pesar de que esta visión o perspectiva global fue la más utilizada durante mucho tiempo, no existe evidencia empírica que confirme su unidimensionalidad (Fernández-Zabala, 2010).

Un ejemplo de esta perspectiva se refleja en el instrumento de medida “The Rosenberg Self-Esteem”. Esta herramienta, que muestra adecuados índices de fiabilidad y validez, es uno de los cuestionarios más utilizados para lograr una medida global de la valía o satisfacción que una persona tiene consigo misma (Fleming & Courtney, 1984; Fox et al., 1985). Sin embargo, no permite conocer la valoración que la persona realiza de los distintos aspectos o dominios que conformarían el autoconcepto.

Capítulo 2: Variables psicológicas

Como se indicaba en el apartado de revisión histórica, a partir de la década de los 70, toma fuerza una concepción multidimensional del autoconcepto, de tal manera que se comienza a enfatizar como una estructura formada por varias dimensiones establecidas jerárquicamente (Byrne y Shavelson, 1986; Epstein, 1974; Rodríguez-Fernández & Goñi-Grandmontagne 2011). En esta época resulta pionera la propuesta ya mencionada previamente de Shavelson et al. (1976) basada en los siguientes postulados, que describen al autoconcepto como:

- Organizado: las categorías representan una forma de organizar las propias experiencias, con sus respectivos significados.
- Multifacético: las áreas en particular expresan el sistema de categorización adoptado por una persona o compartido por grupos.
- Jerárquico: los distintos aspectos del autoconcepto pueden formar una jerarquía, de tal manera que algunos aspectos, como las experiencias individuales dentro de un contexto o ámbito particular (ej. percepción de uno mismo como capaz en una asignatura o materia concreta) se situarán en la base de la jerarquía, mientras que otros, como la valoración general, ocuparán la cúspide.
- Estable: a medida que se desciende en la jerarquía del autoconcepto, este empieza a depender cada vez más de contextos específicos, por lo cual puede llegar a ser menos estable.
- Experimental: el autoconcepto se diferencia cada vez más con la edad y la experiencia, ya que a lo largo de la vida el individuo lo va construyendo.
- Valorativo: no es definitivo, ya que varía en importancia y significación según las personas y las situaciones.
- Diferenciable: se diferencia de otros constructos con los cuales teóricamente está relacionado.

Este primer modelo multidimensional establecido por Shavelson et al. (1976) tuvo una amplia aceptación, y ha servido como inspiración para la creación de posteriores modelos multidimensionales (Goñi, 2009).

No obstante, a pesar de que se considera probada la naturaleza multidimensional del autoconcepto, no puede decirse lo mismo en cuanto al número de factores o dominios constituyentes, su interrelación y su cualidad. Entre las múltiples propuestas, podrían distinguirse seis modelos diferentes (Rodríguez-Fernández, 2008):

- El modelo multidimensional de factores independientes plantea que no existe ningún tipo de correlación entre los factores del autoconcepto, lo cual ha recibido cierto apoyo empírico de quienes defienden esta relativa ausencia en la correlación de dichos factores (Marsh et al., 1985; Soares & Soares, 1977; 1983); sin embargo, quienes tienen una versión más restrictiva no están de acuerdo con dicha falta de correlación (Marsh, 1997; Marsh & Hattie, 1996).
- El modelo multidimensional de factores correlacionados supone que todos los factores del autoconcepto se encuentran relacionados entre sí, habiendo recibido mucho más apoyo empírico que el modelo de factores independientes (Marsh, 1997).
- El modelo multidimensional multifacético (Marsh & Hattie, 1996), donde existe una única faceta (el contenido de los dominios del autoconcepto) que presenta múltiples niveles (los diferentes dominios del autoconcepto, como el físico, el social o el académico).
- El modelo multidimensional multifacético taxonómico, que se diferencia del anterior ya que tiene al menos dos facetas, y cada una de ellas tiene como mínimo dos niveles (Marsh & Hattie, 1996).
- El modelo compensatorio que apoya la existencia de una faceta general del autoconcepto en la cual se integran las facetas más específicas inversamente relacionadas, es decir que si se

muestra un bajo autoconcepto en una faceta, en otras estará compensado con un autoconcepto más alto (Winne & Marz, 1981).

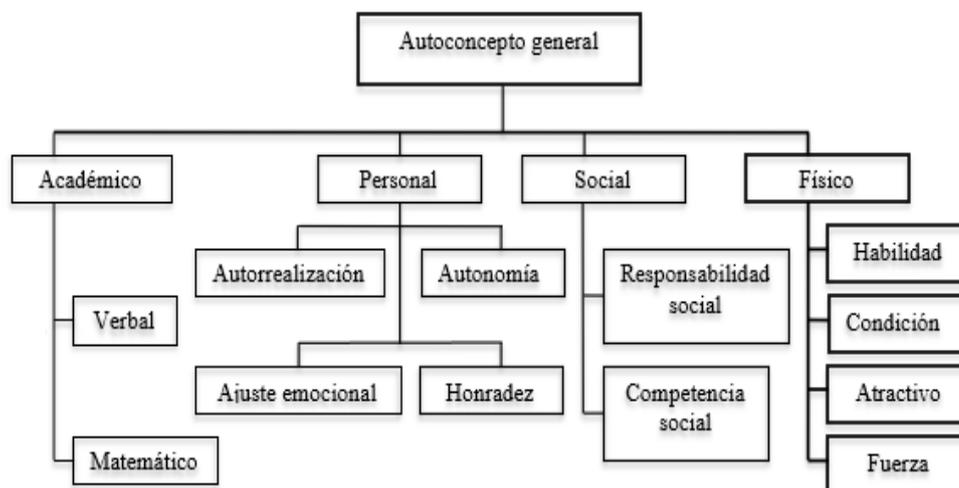
- Finalmente, el ya presentado modelo multidimensional de factores jerárquicos plantea que el autoconcepto está formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente donde el autoconcepto general domina la cima de la estructura. Como se ha señalado, este modelo multidimensional de factores jerárquicos, del que se consideran pioneros Shavelson et al. (1976) es el que mejor acogida ha tenido en los últimos tiempos y por ende al que mayor número de publicaciones hacen referencia (Rodríguez-Fernández, 2008).

Este trabajo de investigación acepta también esta perspectiva, mostrándose, a continuación, la propuesta de dominios y dimensiones más concreta que se asumirá en adelante como constituyente del autoconcepto.

Estructura Tetradimensional del Autoconcepto

Si bien existen diversas propuestas en relación a los dominios que conforman el autoconcepto, especialmente en lo relativo a los aspectos no académicos del mismo, en este trabajo se sigue un modelo tetradimensional en el que se plantearían cuatro dominios principales: el académico y tres no académicos, el personal, el social y el físico (Goñi & Fernández-Zabala, 2007; Esnaola et al., 2008; Goñi et al., 2011; Rodríguez-Fernández & Goñi-Grandmontagne, 2011), como se observa en la figura 3.

Figura 3. Modelo reciente del Autoconcepto Multidimensional



A continuación, se presentan brevemente cada uno de los dominios del autoconcepto, prestando especial atención al dominio académico, ya que es el que está más fuertemente relacionado con la presente investigación.

Dominio personal del autoconcepto

Este dominio hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual (Goñi, 2009). En cuanto a los subdominios del autoconcepto personal, se han considerado al menos cuatro dimensiones: 1) autorrealización, que es la forma en cómo una persona se ve a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida; 2) honradez, la cual

supone la parte ética/moral, de manera tal que la persona analiza hasta qué punto se considera a sí misma honrada; 3) autonomía, o la percepción de hasta qué punto decide cada quien sobre su vida en función de su propio criterio; y 4) ajuste emocional, o la forma en cómo la persona se ve a sí misma en función del ajuste emocional o regulación de sus emociones (Goñi et al., 2011).

Dominio social

El dominio social del autoconcepto hace referencia a la autopercepción de las habilidades sociales con respecto a las relaciones interpersonales. Por tanto, se puede considerar que se forma a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus & Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987). A este dominio del autoconcepto se tiende a diferenciarlo por contextos y por competencias, es así que los subdominios están determinados por la responsabilidad social y la competencia social (Goñi y Fernández-Zabala, 2007). En el caso de la competencia social, está integrada por aspectos tanto de competencia o habilidad social, como de aceptación social (Bracken, 1992).

Dominio físico

El dominio físico es uno de los más estudiados, ya que permite analizar una realidad psicológica ya abordada desde otro constructo, que es la de la imagen corporal (Rodríguez-Fernández, 2008), por lo cual concita la atención de distintos profesionales, debido a las perspectivas de intervención educativo/preventiva y que tienen un gran impacto social en nuestros días (Goñi, 2009).

Entre las diversas propuestas realizadas sobre la estructura del autoconcepto físico se considera como la más acertada la planteada por Fox y Corbin (1989): 1) habilidad física o autopercepción sobre las habilidades que pueden desarrollar; 2) condición física, la cual haría referencia a la condición y la forma física; 3) la resistencia o capacidad para persistir en el ejercicio; y 4) el atractivo o percepción de la apariencia física y la fuerza o confianza para afrontar situaciones que requieren fuerza física (Goñi et al., 2006).

Dominio académico

El autoconcepto académico es de gran importancia en la investigación educativa, ya que no es posible entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que tiene la persona de sí misma y de manera particular sobre su competencia académica (Goñi & Fernández-Zabala, 2007).

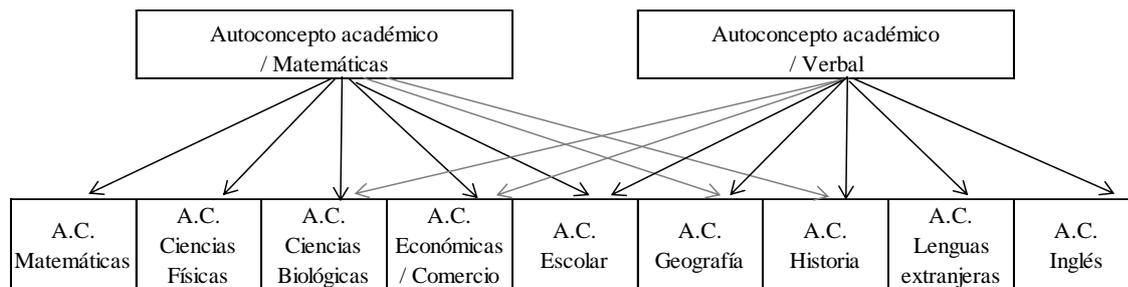
En su propuesta inicial, Shavelson et al. (1976) conciben una estructura también jerárquica del autoconcepto académico, diferenciando dentro del mismo cuatro dimensiones, en función de las asignaturas de inglés (lengua), historia, matemáticas y ciencias. Posteriormente se constata la entidad propia de las dimensiones matemática y lingüística, ambas fuertemente relacionadas con el autoconcepto académico, pero con escasa relación entre sí.

Con posterioridad se ha corroborado esta débil relación entre ambos subdominios (Marsh et al., 2006; Möller & Marsh, 2013; Xu et al., 2013), que en ocasiones se ha explicado por la tendencia existente a que las personas se autclasifiquen como “de ciencias-matemáticas” o “de letras”, pero no de ambas, como si fuesen dimensiones contrapuestas (Marsh & Hau, 2004).

Capítulo 2: Variables psicológicas

Es así que con la finalidad de explicar la separación que existe entre estos dos subdominios, posteriormente se postula el modelo interno y externo (I/E), el cual manifiesta que los dominios del autoconcepto académico (matemático y lingüístico) están formados a través de dos procesos de comparación: 1) El proceso interno, mediante el cual el individuo compara el desempeño académico matemático y lingüístico; y 2) El proceso externo, donde el individuo compara el desempeño académico de un dominio académico específico (matemático o lingüístico) con las personas de alrededor (Marsh, 1986). Es a partir de la propuesta de este modelo y la revisión de posteriores estudios centrados en la estructura interna del autoconcepto académico (Marsh, 1988; Marsh et al., 1988) que se propone el modelo planteado por Marsh (1990) (Figura 4).

Figura 4. Modelo del Autoconcepto Académico de Marsh (1990)



Fuente: Goñi, 2009

Como se observa, este modelo descarta la existencia de un factor global de autoconcepto académico y propone un modelo de dos factores no correlacionados, autoconcepto académico matemático y autoconcepto académico lingüístico, los cuales están divididos en función de las asignaturas que se imparten en la escuela.

En los últimos años han surgido numerosos estudios que vinculan el autoconcepto académico con diversas variables y factores académicos de los individuos. Así, existen estudios que relacionan el autoconcepto con estrategias de aprendizaje a través de recursos cognitivos y motivacionales (Núñez et al., 1998), con la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje (González-Pienda et al., 1997), con la inteligencia emocional (Goñi, 2009; Matalinares et al., 2005), con el ajuste e implicación escolar (Escalante et al., 2014), con la reprobación escolar (Barajas & Olvera, 2018), con el bienestar psicológico (Jiménez Lira et al., 2020), con el bienestar subjetivo (Ramos-Díaz et al., 2017) y, muy especialmente, investigaciones que relacionan el autoconcepto académico con el rendimiento. En este sentido, diversos estudios, realizados tanto en niveles de educación básica como secundaria, bachillerato y universidad, confirman la relación positiva entre ambas variables (Abouserie, 1995; Adell, 2006; Cooley & Ayres, 1988; Faría & Santos, 2001; Garanto et al., 1985; García & Musitu, 1993; Gargallo et al., 2009; González-Pineda et al., 2000; González et al., 1994; Goñi & Fernández-Zabala, 2007; Leondari, 1993; Machargo, 1989; Musitu et al., 1997; Núñez & González-Pienda, 1994; Valentine et al., 2004; Wittrock, 1988).

1.7. Variabilidad del Autoconcepto

En los siguientes subapartados, se presenta la variabilidad que tiene el autoconcepto general y el académico en función del sexo y de la edad, dado que estas son las variables incluidas como objeto de estudio en este trabajo de tesis.

1.7.1. Diferencias en función del sexo

Los estudios que analizan las posibles diferencias en función de sexo teniendo en cuenta el autoconcepto global no muestran acuerdo en los resultados obtenidos, de manera que en algunos casos se evidencian diferencias a favor de las mujeres (Garaigordobil et al., 2005; Malo et al., 2011; Matalinares et al., 2005) y en cambio, en otros a favor de los hombres (De Fraine et al., 2007; Young & Mroczek, 2003); o incluso no se encuentran diferencias significativas en función del sexo (Amezcuca & Pichardo, 2000; Gentile et al., 2009; Ibarra Aguirre & Jacobo García, 2016; Pinxten et al., 2013; Torregrosa-Ruiz et al., 2017).

Por el contrario, en lo relativo al dominio académico, el consenso es mayor. En general, los resultados parecen revelar que las mujeres se perciben como más competentes y obtienen puntuaciones superiores en las autopercepciones relacionadas con las áreas sociales y lingüísticas, mientras que los hombres lo hacen en las áreas relacionadas con las ciencias físicas y las matemáticas (DeBacker & Nelson, 2000; Evans et al., 2011; Fernández-Zabala et al., 2015; Kurtz-Costes et al., 2008; Lupart et al., 2004; Pajares, 1999; Pajares & Valiante, 2001). Por tanto, los estudios empíricos hallan mayores puntuaciones a favor de los hombres en el autoconcepto relacionado con las matemáticas, educación física, tecnología, física y química; mientras que las mujeres obtienen resultados más altos en el autoconcepto relacionado con la lectura y escritura, idiomas, educación artística, biología y geología (Berg & Klinger, 2009; Carmona et al., 2010; Evans et al., 2011; Herbert & Stipek, 2005; Marsh et al., 2005; Rosen, 2010; Sullivan, 2009).

Es importante señalar que existe la posibilidad de una mayor influencia del estereotipo de género antes que del logro real en la diferencia del autoconcepto académico en función del sexo. Es decir, aunque las chicas puedan obtener mejores calificaciones escolares, incluso en el área matemática, muestran un menor autoconcepto matemático, lo que, a la larga, perjudica el nivel de desempeño en tal asignatura. Lo mismo ocurriría con los chicos en lo relativo al autoconcepto verbal: el estereotipo social y la menor percepción de capacidad en lo lingüístico explicaría un rendimiento inferior en lo verbal (Marsh et al., (1985)

De esta manera, los agentes sociales (padres, madres, amistades y profesorado) y las expectativas diferenciadas en función del sexo pueden estar ejerciendo una fuerte influencia sobre el autoconcepto estudiantil (Fernández-Lasarte, 2018). De hecho, en el caso de los chicos el rendimiento académico tiende a explicarse más como resultado de la inteligencia, mientras que en el caso de las chicas se suele atribuir a su esfuerzo. Esto podría estar explicando el que en distintas investigaciones se haya constatado una menor percepción de competencia y confianza académica entre alumnas adolescentes chicas que entre chicos, a pesar de puntuar ellas de manera más elevada en compromiso y satisfacción (Pastor et al., 2003; Liu y Wang, 2005).

1.7.2. Diferencias en función de la edad

Al igual que ocurría en el caso de la investigación referida a la variabilidad del autoconcepto en función del sexo, respecto a la edad también parece existir un cierto consenso en cuanto a la fluctuación de las puntuaciones en la autopercepción académica del alumnado. De hecho, parece que los tránsitos de una a otra etapa educativa tienen una incidencia considerable en cómo de competentes se perciben los estudiantes. Durante los primeros años de la adolescencia, entre 13 y 15 años, el alumnado muestra puntuaciones más bajas en el autoconcepto académico global, en relación a la etapa previa (Chang et al., 2003; Watkins y Dong, 1997); algo corroborado por estudios que observan puntuaciones más bajas en esta franja

tanto en caso del autoconcepto académico global (Inglés et al., 2009; Liu & Wang, 2005; Marsh, 1989) como en las dimensiones verbal y matemática (Inglés et al., 2009; Liu & Wang, 2005; Marsh, 1989; Zanobini & Usai, 2002). Quizá este descenso pueda explicarse, por una parte, debido a la sobreestimación que tienen los preadolescentes de su capacidad para los estudios y quizá también, por otra, por el hecho de que el autoconcepto no está diferenciado completamente (González & Tourón, 1992; Núñez & Gonzalez-Pienda, 1994). No obstante, también es posible que las peores puntuaciones entre el alumnado se expliquen por el aumento de exigencia y presión académica debida a las evaluaciones propias de la etapa secundaria (Liu y Wang, 2005). De hecho, la investigación muestra que hacia los 12 - 13 años el alumnado obtiene puntuaciones más bajas en autoconcepto académico que en otras edades (Cole et al., 2001; De Fraine et al., 2007; Gonida et al., 2006; Marsh, 1989; Zanobini & Usai, 2002).

Este descenso de las puntuaciones observado con la entrada a la educación secundaria parece que tiende a recuperarse a partir de los 15 -16 años, tanto en los dominios matemático y verbal (Marsh, 1989) como en el autoconcepto académico global (Cole et al., 2001; Guay et al., 2003), lo que coincidiría también con los estudios en los que se observan puntuaciones más elevadas en autoconcepto académico entre alumnado de 18 años (Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2016). Parece, por tanto, que hacia el final de la adolescencia, con el aumento de edad también lo harían las puntuaciones en autoconcepto (Veliz-Burgos & Apodaca, 2012; Vicent et al., 2015). No obstante, existen trabajos en los que se ha constatado un descenso significativo del autoconcepto académico global, matemático y verbal a los 17 años (Chu, 2002), lo que podría estar relacionado con el siguiente tránsito de etapa educativa, en esta ocasión hacia la universidad.

A través de la historia del autoconcepto se evidencia la importancia que este tiene en el desenvolvimiento humano, y cómo de una u otra forma la ausencia o presencia de cualquiera de sus dimensiones influye en las personas. Por ello, es importante continuar realizando investigaciones que permitan determinar la relación que existe entre el autoconcepto, tanto general como académico, en función del sexo y la edad, ya que esto permitiría conocer aún más como estas variables pueden influir entre sí, y con otras variables, como las estrategias de aprendizaje que se analiza en el siguiente apartado.

2. Aprendizaje autorregulado

En las últimas décadas la educación ha experimentado cambios profundos, lo cual ha hecho que el aprendizaje autorregulado se convierta en un tema central de la investigación y en un eje primordial de la práctica educativa (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003). En la actualidad se considera al aprendizaje como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado (Beltrán, 1993). Así, la finalidad es que el alumnado aprenda a ser su propio maestro, y por eso se enfatiza la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk & Zimmerman, 1997).

En el siguiente subapartado, se realizará una revisión de las aportaciones realizadas tanto en la autorregulación, como en las estrategias de aprendizaje.

2.1. Origen y aportaciones de Pintrich

El origen del estudio del aprendizaje autorregulado surge al amparo de la corriente cognitiva de la psicología, ya que, debido al conductismo imperante tanto en la psicología como en la educación, era imposible pensar en la existencia de estrategias de aprendizaje, pues se consideraba que toda conducta de aprendizaje estudiantil era una respuesta reactiva a los

Capítulo 2: Variables psicológicas

estímulos y refuerzos procedentes del entorno, y que debían ser controlados, en gran parte, por el profesorado. Así, desde la concepción conductista, el alumnado debía esforzarse en proporcionar las respuestas más adecuadas a los estímulos y refuerzos recibidos, centrándose el interés en cómo optimizar éstos para mejorar la conducta de aprendizaje estudiantil (Javaloyes, 2016).

El progresivo cambio de interés y atención hacia los procesos mentales implicados en el aprendizaje que llega con la perspectiva cognitiva, hace que el estudio de las estrategias de aprendizaje vaya tomando mayor relevancia (Beltrán, 1995), pudiendo distinguirse dos líneas principales de interés. Por un lado, y derivada de la teoría mediacional, el estudio del desarrollo evolutivo de mecanismos cognitivos concretos implicados en el aprendizaje. En esta línea el interés se situaría principalmente en la infancia y en la posibilidad de instruir al alumnado en el manejo de estos procesos mediadores facilitadores del aprendizaje. Por otro lado, una línea más enfocada en el estudio de los procesos mentales utilizados por las personas adultas, en los que la memoria y el uso del lenguaje tendría un peso fundamental (Beltrán, 1996).

Sin embargo, en la década de los 70, y de la mano de los estudios sobre la metacognición, se producen dos acontecimientos importantes para el estudio de las estrategias de aprendizaje que incidirán en la forma de entenderlas (Pozo et al., 2001): por un lado, el descubrimiento de Craik y Tulving (1975) de que la información puede procesarse tanto a un nivel superficial como profundo. Por otro, la investigación de Shiffrin y Schneider (1977) sobre las diferencias que existen entre el pensamiento automático y el controlado (Pozo et al., 2001).

Es así que en la Psicología Educativa se concibe al estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje; por tanto, el interés se enfoca en la persona que aprende, considerando más el cómo y no el qué aprende (Cochran-Smith, 2003). Toma así relevancia el papel activo y autónomo del estudiante, su capacidad para aprender y cómo la pone en práctica y la desarrolla. Es decir que, desde el ámbito psicoeducativo, la autonomía hace referencia a la capacidad de aprender a aprender (Martín, 2003; Pozo, 1990), o a la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Shunk, 2003). Esta capacidad de aprender autónomamente y de manera constante a lo largo de toda la vida es fundamental. Por lo que diversos autores señalan que la escuela del siglo XXI debe estar dirigida a ayudar al alumnado a aprender a aprender (Pozo & Monereo, 2007). Así, no solo es necesario conocer y desarrollar estrategias de aprendizaje, sino que también es necesario comprender en qué consiste el aprendizaje autorregulado.

Este constructo de aprendizaje autorregulado está relacionado con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas, que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002), competencias que constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Paris & Paris, 2001; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Rosário, 2004; Rosário et al., 2004; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Se lo define como un proceso activo, a través del cual el alumnado establece no solo los objetivos que guían su aprendizaje, sino que busca también monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos (Rosário, 2004). Además, este aprendizaje se centra en los componentes cognitivos, motivaciones y conductuales, ya que estos son los que permiten que la persona ajuste sus acciones y metas para obtener los resultados esperados, teniendo en cuenta siempre las condiciones del entorno, las cuales serán siempre cambiantes (Zeidner et al., 2000). El alumnado que se autorregula tiene algunas características fundamentales, tales como la participación activa en su proceso de aprendizaje, el monitorizar y regular los procesos de aprendizaje, orientados siempre a conseguir los resultados propuestos

Capítulo 2: Variables psicológicas

(Pintrich y Schrauben, 1992); así como el mostrarse estratégico y mantenerse motivado hacia metas importantes (Blumenfeld et al., 1997; McCombs & Marzano, 1990).

De este modo, el aprendizaje autorregulado es un concepto fundamental, tanto en las investigaciones como en la práctica educativa (Pintrich, 2000; Reynolds & Miller, 2003), ya que ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que se presentan a la hora de educar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica (Núñez et al., 2006). Además, se considera que juega un papel importante no solo en el éxito académico, sino en cualquier contexto vital (Nota et al., 2004).

El modelo de Pintrich

Existen numerosas aportaciones sobre el aprendizaje autorregulado (Boekaerts et al., 2000; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Schunk, 2001). Una de las más conocidas es el modelo propuesto por Pintrich (2000), quien planteó que los procesos reguladores del aprendizaje autorregulado se organizan en función de cuatro fases: 1) la planificación; 2) la autoobservación; 3) el control; y 4) la evaluación. Este autor, además, señala que en cada una de ellas se distinguen cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual. A continuación, se exponen estas fases.

Fase de planificación: dentro del área cognitiva en esta fase destacan actividades tales como el establecimiento de metas o el objetivo específico que se quiere lograr con una tarea determinada, así como la activación del conocimiento previo sobre la materia y del conocimiento metacognitivo. En lo que corresponde al área motivacional / afectiva, se encuentra la activación de las creencias motivaciones y de las emociones. En el área comportamental, se realiza a la planificación del tiempo y del esfuerzo que se va a emplear en las tareas. Finalmente, con respecto al área contextual, en esta fase se encontrarían las percepciones respecto de la tarea y el contexto de clase.

Fase de autoobservación: en esta fase se incluyen actividades que ayudan al alumnado a tomar conciencia del estado de su cognición, motivación, comportamiento y de su contexto, como por ejemplo tomar conciencia de si se entendió o no algo que se acaba de leer o escuchar, si está leyendo demasiado de prisa, o de si ha comprendido las ideas principales de lo que está leyendo, entre otros. Así mismo, el alumnado debe ser consciente, por ejemplo, de si se siente competente para realizar las tareas, si valora las metas que dirigen su conducta académica y sobre su propio comportamiento, analizando el tiempo y / o esfuerzo que le dedica a las tareas y cómo se ajusta al contexto del aula, en función de las reglas establecidas.

Fase de control: en esta fase se incluyen actividades que coadyuvan a la utilización de estrategias para controlar el pensamiento (uso de estrategias cognitivas y metacognitivas), la motivación y el afecto (estrategias motivacionales y de control emocional), así como las relacionadas con la regulación del tiempo y del esfuerzo y con el control de las diversas tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

Fase de evaluación: esta fase engloba juicios y evaluaciones que el alumnado realiza acerca de cómo ejecuta su tarea, en comparación con los criterios previamente establecidos por sí mismo/a o por la figura docente. Además, en esta fase se realiza un análisis sobre las causas de los éxitos o fracasos, sobre las reacciones afectivas ante los resultados obtenidos y sobre la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como evaluaciones

generales sobre la tarea y el ambiente de clase.

Como se observa, el modelo de Pintrich presenta un marco general a través del cual se puede analizar los distintos procesos cognitivos, motivaciones / afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene este aprendizaje, como se evidencia a través de distintas investigaciones, este no se desarrolla apropiadamente en la etapa escolar, es así que los estudiantes llegan a la Universidad sin estar preparados adecuadamente, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood et al., 2000). De hecho, se considera que la falta de estrategias y procesos de autorregulación para enfrentarse al aprendizaje serían el principal factor del fracaso universitario (Tuckman, 2003), ya que el aprendizaje autorregulado se supone y se espera que sea una de las cualidades del alumnado, de manera que no abundan las figuras docentes que preparan a sus estudiantes en el manejo de las capacidades que les conduzcan a poder desempeñar un aprendizaje personal y autónomo (Zimmerman, 2002).

Se han realizado varias investigaciones en contextos académicos, sobre todo en el universitario, para determinar la autoeficacia académica, encontrándose que los estudiantes que hacen mayor uso de las estrategias de aprendizaje presentan mayor autoeficacia en cuanto a la elaboración de actividades académicas (Mohallem & Dos Santos, 2019). Por otro lado, se han realizado investigaciones enfocadas a evaluar la relación que existe entre la autonomía que tiene el alumnado, y el tipo de estrategias que utilizan para mejorar su aprendizaje, concluyendo que las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos influyen en la madurez académica, lo que permite alcanzar niveles de autonomía necesarios en esta etapa (Herrera & Lorenzo, 2009).

De igual manera, se tiene evidencia del impacto que tiene el desarrollo de la autonomía en estudiantes universitarios, encontrándose que el desarrollo de esta favorece la personalidad del estudiante, mejora el autoconcepto y el aprendizaje; además, contribuye al desempeño académico (Díaz et al., 2014). Por ello, es importante verificar que las estrategias de aprendizaje sean utilizadas apropiadamente en los últimos cursos de la etapa de educación secundaria y universidad, objeto de estudio de esta tesis, ya que la falta de un aprendizaje autorregulado y de estrategias de aprendizaje adecuadas puede comprometer el éxito académico del alumnado.

2.2. Definición de las estrategias de aprendizaje

Existen múltiples definiciones para describir las estrategias de aprendizaje (Ayala et al., 2004; Beltrán, 1993, 2003; Bernad, 1999; Dansereau, 1985; Kirby, 1984; Monereo, 2007; Monereo & Castelló, 1997; Nisbet & Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Weinstein & Dansereau, 1985). Todas ellas comparten aspectos comunes, definiendo las estrategias como los procesos y acciones estudiantiles orientadas a lograr un determinado aprendizaje. Sin embargo, es posible observar una evolución en dichas definiciones, desde una concepción más centrada en los procesos cognitivos, a una concepción más amplia considerando otros procesos y aspectos también implicados en el aprendizaje, como las estrategias motivacionales y la especificidad del contexto.

Así, las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como las actividades u operaciones mentales utilizadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993; Beltrán et al., 1987); como comportamientos que se despliegan durante el proceso de aprendizaje y que influirán en el proceso de codificación de la información que un estudiante debe aprender (Genovard & Gotzen, 1990), o como secuencias de procedimientos orientados

hacia la consecución de metas de instrucción a través de la utilización de distintas técnicas de aprendizaje (Schmeck, 1988; Schunk, 1991).

Sin negar la importancia crucial de estos recursos y procesos cognitivos, el estudio de las estrategias de aprendizaje ha ido ampliándose además hacia la inclusión de otro tipo de acciones y recursos no cognitivos que también resultarían facilitadores del aprendizaje y a los que podría recurrir el alumnado para mejorar su aprendizaje en cada momento y situación. De tal manera que las definiciones de las estrategias de aprendizaje se tornan más genéricas, a fin de proporcionar una visión a la vez más amplia y plural de las mismas, y reconocer su dependencia de la situación (materia a estudiar, contexto...). Pasan así a concebirse como procesos de toma de decisiones conscientes, en los cuales el estudiante elige y recupera la información que necesita para cumplir con un objetivo específico, en un determinado contexto (Monereo, 1994) o como un conjunto organizado, consciente y deliberado de acciones de un estudiante para alcanzar un objetivo propuesto en un contexto determinado, y que implicarían la puesta en marcha tanto de factores cognitivos y metacognitivos, como de elementos afectivos, afectivo-motivacionales y de apoyo (Gargallo et al., 2009).

Algo que todas las definiciones y concepciones sobre las estrategias de aprendizaje dejan claro son dos cuestiones o características fundamentales de las estrategias de aprendizaje; por un lado, que se ponen en práctica para mejorar el aprendizaje, y, por otro, que muestran un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción (Beltrán, 1993). Es decir, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una actividad en específico y no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), siendo, por tanto, más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet & Shucksmith, 1986).

Hasta el momento se han definido las estrategias de aprendizaje, haciendo referencia a que se trata de conjuntos de procedimientos y acciones que realiza intencionalmente el alumnado para mejorar su instrucción. Entre este conjunto de procesos y recursos movilizados se ha hecho referencia a las técnicas de aprendizaje (Schmeck, 1988; Schunk, 1991), por lo que resultaría conveniente detenerse para diferenciar entre éstas y las estrategias. Ésta no es una labor sencilla, ya que se ha llegado a considerar que lo que distingue a ambas es su nivel de complejidad y modo de aplicación. De este modo, la única diferencia estaría en la ejecución concreta, en el modo en que se implementan o realizan (Torrado & Pozo, 2008); es decir, en cómo se utiliza el procedimiento en concreto. Así las estrategias de aprendizaje, al contrario que las técnicas, supondrían un uso más dinámico y flexible (Ayala et al., 2004).

En línea con esta concepción, las estrategias podrían concebirse como un tipo de conocimiento que equivale a una orientación general para aprender, recordar o resolver problemas, mientras que las técnicas serían aprendizajes procedimentales, utilizados para aplicar en situaciones específicas (Mayer & Patricia, 2011). Desde esta perspectiva algunos autores proponen una diferencia jerárquica, de tal manera que las estrategias se compondrían de diferentes técnicas. Así, las técnicas, como componentes constituyentes de las estrategias, favorecerían los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, y serían más fácilmente observables y evaluables que las estrategias. Las estrategias, por su parte, se establecerían como un conjunto de técnicas estructuradas y ordenadas (Beltrán, 1996; Bernard, 2002; Román 2009) que se pondrían en marcha y movilizarían a fin de facilitar el aprendizaje.

2.3. Características de las estrategias

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta el momento de las estrategias de aprendizaje,

podrían sintetizarse cuatro aspectos importantes a tener en cuenta, y que se consideran las características más destacadas de éstas (Pozo & Postigo, 1993):

- Su aplicación no es automática sino intencional y controlada. Es decir, requieren de planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Es así que un estudiante debe disponer de recursos alternativos para poder poner en marcha una estrategia, y lo hará en función de las demandas de la tarea y escogerá aquellos que considere más adecuados.
- Están constituidas por elementos más simples que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. Es decir, que el éxito en el uso de una estrategia no depende exclusivamente de ésta, sino también de las técnicas que se apliquen.
- Están integradas por: 1) elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, lo cual significa “querer” y tener disposiciones y clima apropiado para aprender; 2) metacognitivos, que consisten en la toma de decisiones y su respectiva evaluación, lo cual implica una autorregulación por parte del estudiante; y 3) cognitivos, que implican el manejo de las estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información (Gargallo et al., 2009).

2.4. Tipos de estrategias de aprendizaje

Existen diversos tipos de clasificación de estrategias de aprendizaje. Para esta investigación se ha seguido una propuesta que se originó, en parte, con el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich y Schrauben (1992). El mismo modelo que sirvió como base para elaborar el cuestionario MSLQ: Motivated strategies for learning questionnaire (Pintrich et al., 1991) y que guarda coherencia con las aportaciones de otros autores (Beltrán, 1993; Bernad, 1999; Gargallo, 1995; Justicia & Cano, 1993; Pozo, 1990; Román & Gallego, 1994; Weinstein et al., 1987; Weinstein & Mayer, 1985). La propuesta que se presenta en este trabajo de tesis sigue aquella de Gargallo et al. (2009) tratando de ofrecer una clasificación integradora, coherente con la definición de estrategias de aprendizaje e incluyendo las dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: la voluntad, la capacidad y la autonomía o el “querer”, el “poder” y el “decidir” (Beltrán, 2003; Beltrán et al., 2006; Weinstein & Palmer, 2002).

En esta propuesta las estrategias de aprendizaje se clasifican en dos grandes bloques; las estrategias afectivas de apoyo y control, y las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, como se expone a continuación.

2.4.1. Estrategias afectivas de apoyo y control

Las estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo tienen un papel fundamental en todo proceso de aprendizaje (Pintrich et al., 1991; Roces et al., 1995). De hecho, como se acaba de reseñar, se considera que para aprender sería preciso integrar la parte motivacional o afectiva; es decir, la voluntad o el “querer”, junto con la autonomía y decisión de hacerlo, y, por supuesto, la capacidad o “poder” (Monereo & Castelló, 1997; Pozo & Monereo, 2007). De esta forma, las estrategias afectivas, por un lado, podrían en marcha el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuirían a sostener el esfuerzo cognitivo realizado por el alumnado (Gargallo et al., 2009). Sin embargo, el campo afectivo es un contexto muy olvidado por parte de los agentes educativos, siendo muy común la falta de motivación, poca confianza y conflictos en el contexto educativo (Santana, 2007).

Dentro de las estrategias afectivas de apoyo y control se encuentran cuatro tipos de estrategias: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto e interacción, las cuales se detallan en los siguientes subapartados.

2.4.1.1. Estrategias motivacionales.

Como ya se ha señalado, en las últimas décadas se ha evidenciado que el buen desempeño estudiantil no se debe sólo a los procesos cognitivos, considerando la motivación como un factor muy importante dentro del proceso escolar. De hecho, los motivos, intenciones y metas del alumnado determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares (Ainley, 1993; McCombs, 1988).

Algunos autores manifiestan que el uso de las estrategias motivacionales puede predecir el uso de las estrategias de aprendizaje, la cantidad de esfuerzo que pone el estudiante, y a la larga, el rendimiento académico (Wolters & Rosenthal, 2004).

Las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes para desarrollar cogniciones y emociones con respecto a las actividades de aprendizaje (Fernández et al., 2012; García & Pintrich, 1994). Estas estrategias tienen efectos sobre el esfuerzo y la persistencia. Consecuentemente, actúan sobre la ejecución de las tareas y el rendimiento (Bartels et al., 2009; Schwinger et al., 2009; Wolters, 2004). Hay autores que señalan que parte de estas estrategias se basa en el refuerzo que hace el profesorado a través de la entrega de premios o incentivos al alumnado, con la finalidad de que la realización de las tareas y el dominio de un tema dentro y fuera de la clase sea eficiente (Valenzuela et al., 2018).

Dentro de las estrategias motivacionales se encontraría el tipo de motivación para aprender, la cual puede ser intrínseca o extrínseca, así como también el locus de control, la consideración de la inteligencia como algo modificable o no, la autoeficacia y las expectativas que tiene el alumnado en relación a su rendimiento académico.

- **Motivación intrínseca.** Consiste en la autodeterminación, esfuerzo o desafío interno que surge espontáneamente a través de las necesidades que pueden determinar la conducta y actitudes, sin esperar una recompensa ajena, sino únicamente la satisfacción propia (Salvador, 2021). Cuando existe este tipo de motivación los estudios y el aprendizaje son lo más importante para el alumnado.
- **Motivación extrínseca.** Obedece a situaciones en donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. Esta motivación incluye incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos (Santrock, 2002). Por tanto, el resultado obtenido depende del apoyo recibido de otros, o de la satisfacción que se quiera dar a terceros.
- **Valor de la tarea.** Hace referencia al interés, importancia y utilidad percibidos por un estudiante en los materiales y contenidos de aprendizaje en clase (Pintrich et al., 1986). Además, es considerado como el incentivo para comprometerse en actividades académicas (Wigfield & Eccles, 2000). Estas cualidades de la tarea contribuyen a la probabilidad creciente o decreciente de que el alumnado se involucre en la misma (Eccles, 1987; Wigfield & Eccles, 1992). Por tanto, a través de esta estrategia se da importancia a los contenidos y asignaturas recibidas en un curso, pues ayudarán tanto en la formación actual como en la futura.

Capítulo 2: Variables psicológicas

- **Atribuciones internas.** Son aquellas en las que el resultado se atribuye a la propia persona, de manera que si obtiene éxito genera emociones positivas en la persona; pero, cuando se fracasa en el desarrollo de alguna actividad, al atribuirse la responsabilidad, supone la aparición de emociones negativas en el individuo (Godoy et al., 2003).
- **Atribuciones externas.** Cuando se realizan este tipo de atribuciones el no lograr el éxito en una tarea no influye en gran medida en el individuo, ya que si el fracaso depende de agentes externos, las emociones negativas serán escasas o leves (Godoy et al., 2003). Cuando se hacen este tipo de atribuciones se considera que el resultado obtenido depende de otros factores ajenos al propio estudiante, como la suerte y el profesorado.
- **Autoeficacia y expectativas.** La autoeficacia es el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados (Bandura, 1997; Contreras et al., 2005). En cuanto a las expectativas, estas muestran lo que la persona espera a futuro, por ejemplo: estudiar, graduarse, aplicar sus conocimientos (Caso & Hernández, 2007). Por tanto, a través de esta estrategia el alumno se considera que es capaz de aprender no solo los contenidos y habilidades básicas de la asignatura sino aquellos que son más difíciles también.
- **Concepción de la inteligencia como modificable.** La concepción que puedan tener docente y alumnado sobre la inteligencia es muy importante, ya que se relaciona con aspectos tales como la selección de tareas, prácticas educativas, respuestas ante los errores o fracasos o mensajes de refuerzo, entre otros (Swann & Snyder, 1980). Es importante dejar de pensar que la inteligencia es fija, ya que puede ser mejorada y desarrollada a través del esfuerzo y práctica constante, algo que permite al alumnado asumir las dificultades como reto y buscar alternativas de solución (Acevedo, 2008).

2.4.1.2. Componentes afectivos.

Los componentes afectivos entre educadores y educandos tienen una incidencia directa en el rendimiento escolar, y por ende, en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Edel, 2003). En la propuesta que sigue este trabajo, a través de estos componentes afectivos se espera explorar el estado físico y anímico del alumnado (relación sueño – descanso), así como el control de la ansiedad ante situaciones escolares estresantes como son los exámenes o hablar en público. También se considera la capacidad que tiene el alumnado para relajarse ante situaciones escolares estresantes. Así, esta estrategia de aprendizaje está conformada por los siguientes componentes (Gargallo et al., 2009):

- **Estado físico y anímico.** Es indiscutible que el estado físico y anímico influye en el aprendizaje, ya que está vinculado con el sueño – descanso y con el control de la ansiedad ante situaciones agobiantes como exámenes, exposiciones o actividades bajo presión (Gallegos y Hurtado, 2003). Mostrar un estado físico y anímico adecuado favorece el funcionamiento mental y, por tanto, facilita una actitud positiva para estudiar y trabajar (Pérez Padilla et al., 2010).
- **Ansiedad.** es uno de los trastornos psicológicos más registrados en los centros de salud en población general y con mayor presencia en el ámbito universitario (Agudelo et al., 2008). Se la define como la emoción dolorosa que condiciona de una forma negativa o positiva el aprendizaje de cualquier asignatura. Resulta importante por esta razón considerar si ante ciertas situaciones estresantes como exámenes, o hablar en público, el alumnado puede estar nervioso

o gestionar sus emociones y mostrarse tranquilo.

2.4.1.3. Estrategias metacognitivas.

Según la definición clásica, la metacognición se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos (Flavell, 1979), es decir autoconocimiento y gestión de los recursos cognitivos (Beltrán et al., 2006; González-Pienda et al., 2000). Además, sugiere la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto (Bustingorry & Mora, 2001).

Así, la metacognición es el conjunto y regulación de la cognición y los procesos mentales (Klinger & Vadillo, 2000), la conciencia de cómo se produce un pensamiento, así como la forma en que se utiliza una estrategia y la eficacia de la propia actividad cognitiva (Mucci et al., 2002). Hay quienes la han definido como el pensamiento sobre el pensamiento (Flavell, 1979) y algunos autores señalan que la metacognición es el conjunto y regulación de la cognición y los procesos mentales (Klinger & Vadillo, 2000). Las estrategias metacognitivas tienen una función autorreguladora de organización, dirección y modificación de las operaciones mentales, lo que hace más difícil su enseñanza, algo que no sucede con las estrategias cognitivas, las cuales no tienen un alto grado de transferencia (Nocito, 2010).

En la propuesta que se sigue en este trabajo de tesis (Gargallo et al., 2009), se han recogido las estrategias que están relacionadas directamente con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse. Es decir, que en función de las decisiones que el estudiante tome, determinará su autonomía para su aprendizaje. Con estas estrategias se busca explorar los puntos fuertes y débiles del alumnado ante el aprendizaje, así como la capacidad que tiene para organizar sus actividades escolares y reconocer los mecanismos de mejora que implementa el alumnado ante el aprendizaje. Así, dentro de las estrategias metacognitivas se encontrarían las siguientes (Gargallo et al., 2009):

- **Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación.** Los objetivos son propósitos que se traducen en aspiraciones o intenciones, los cuales deben ser conocidos por el profesorado y el alumnado, para, en lo posterior, poder aplicar los criterios que permitirán evaluar si estos fueron alcanzados o no (Castro, 2014). Por ello, es muy importante conocer los objetivos, ya que estos constituyen una herramienta fundamental para la planificación del aprendizaje, permitiendo, de esta forma, escoger las metodologías y las estrategias más adecuadas, así como las formas de evaluación (Careaga, 2001). Por otra parte, los criterios de evaluación, como principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado, permiten constatar lo que el alumnado conoce, comprende y sabe, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos (García, 2010). Por todo ello, para poder regular adecuadamente su aprendizaje, el alumnado debe conocer todos los criterios de evaluación presentados por el profesor, así como los objetivos que se alcanzarán en cada asignatura.

- **Planificación.** Consiste en programar de manera cronológica las acciones a realizar en un determinado periodo de tiempo; qué se va a hacer durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y cómo se van a poner en práctica las habilidades para desarrollar una determinada tarea (Ávila et al., 2010). Es decir, la planificación trata de conocer si las actividades escolares se prevén y organizan previamente de manera apropiada o se realizan solo en el momento previo a la presentación o entrega de las mismas.

- **Autoevaluación.** Es la valoración cualitativa, que realiza el estudiante, del proceso y producto final de una actividad realizada a partir de los criterios de evaluación establecidos (Panadero, 2011). Por tanto, a través de esta estrategia el alumnado conoce sus puntos débiles y fuertes, y al realizar una tarea o examen conoce cuál sería su resultado.
- **Control, autorregulación.** El control incluye actividades que ayudan al alumnado a focalizar su atención para la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, y la autorregulación es el proceso a través del cual el alumnado se fija la realización de actividades en tiempos determinados, con la finalidad de evidenciar, no solo la generación de conocimiento, sino también el autorreflexión de la tarea realizada (Berridi & Martínez Guerrero, 2017). Así, cuando el alumnado trabaja en la realización de sus tareas debe regular sus factores personales, estableciendo metas, monitoreando y autoevaluando sus progresos, y evaluando su autoeficacia, para así continuar aprendiendo y crear un ambiente positivo para dicho aprendizaje y realizar los ajustes o adaptaciones necesarios en función de las dificultades observadas.

2.4.1.4. Estrategias de control del contexto e interacción social.

Con estas estrategias se busca examinar las condiciones de estudio que se procura el alumnado, así como también analizar el trabajo que realiza con otros para mejorar el aprendizaje. Esta estrategia se encuentra conformada por dos habilidades (Gargallo et al., 2009): control de contexto y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.

- **Control de contexto:** se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, como el control del espacio, del tiempo, del material, entre otros. Puede considerarse que se trataría de estrategias de apoyo que se dirijan al control de los recursos no-cognitivos, y que el alumnado puede manejar para mejorar su desempeño académico (Klimenko, 2009).
- **Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros:** los comportamientos sociales se aprenden a lo largo de la vida, razón por la cual ciertas conductas del alumnado con sus pares, como ser amables o reaccionar agresivamente, depende del proceso de socialización que hayan tenido (Betina & Contini, 2011). La teoría del aprendizaje social explica la adquisición temprana de las habilidades sociales mediante modelado, instrucciones y manejo de contingencias (Macià et al., 1993), y estas habilidades incidirán en la conducta, las relaciones interpersonales así como otras áreas del individuo (Olivares & Méndez, 2008). A través de esta estrategia se pretende conocer si el alumnado tiene o no una buena relación con sus compañeros e interactúa con ellos sobre las actividades escolares.

2.4.2. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)

Para procesar la información es necesario conocer el acceso y selección de la misma que realiza la persona. Por ello, al acto de procesar la información se le define como a acción de identificar y recuperar información en respuesta a un interrogante. Dicha información se pone a disposición de quien la busca, en el momento preciso y de la manera más adecuada. Esto supondría, además, proporcionar un resultado, que puede ser considerado como más o menos relevante, preciso y utilizable (Coll & Bustos, 2010). Las estrategias cognitivas, por tanto, están dirigidas al procesamiento, adquisición, elaboración, organización y almacenamiento de la información. En esta propuesta las estrategias cognitivas se clasifican en dos grandes bloques, la búsqueda y selección de información, por un lado, y el procesamiento

y uso de la información, por otro (Gargallo et al., 2009).

2.4.2.1. Estrategias de búsqueda y selección de la información

En la actualidad existen muchos recursos que permiten el acceso a la circulación y al almacenamiento de información. Por ello, la educación juega un papel muy importante, ya que esta debe transmitir de forma masiva y eficaz un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos a la par que educar en los mecanismos que orienten al alumnado para que este no se sienta sumergido en las corrientes de información que invaden los espacios públicos y privados (Delors, 1996).

En esta estrategia cognitiva de búsqueda y selección de información se incluyen las acciones cotidianas para acercarse a la información que se espera que aprenda el alumnado, así como también a los mecanismos para discriminar lo importante de aquello que no lo es. Está compuesta por (Gargallo et al., 2009):

- **Conocimiento de fuentes y búsqueda de la información.** A la búsqueda de la información se la ha nombrado de diversas maneras; comportamiento informativo; comportamiento en la búsqueda; comportamiento en la búsqueda de información; conducta informativa; proceso de búsqueda de información; y, necesidades de información. Esta búsqueda se centra en las actividades del individuo, las cuales responden a las exigencias del medio (Hernández et al., 2007). La necesidad de adquirir habilidades relacionadas con la búsqueda y localización, de información es esencial para apoyar al alumnado a convertirse en buscadores estratégicos, capaces de seguir un proceso sistemático y regulado (García et al., 2012). A través de esta estrategia, el alumnado conoce en dónde y cómo buscar la información requerida en sus estudios.
- **Selección de información.** Es preciso que el alumnado, además de buscar información, sea capaz de entender por qué, dónde y cómo usar la fuente de información encontrada o proporcionada y darle el uso correcto (Hernández et al., 2007). Por ello, se busca saber si el alumnado tiene la capacidad de seleccionar la información idónea que contribuya a la preparación de las asignaturas.

2.4.2.2. Estrategias de procesamiento y uso de la información

Con estas estrategias se busca explorar las acciones que realiza el alumnado para adquirir, codificar y organizar la información. Además, se espera conocer los mecanismos de memorización tanto superficial como profunda, y de repetición y comprensión que utiliza el alumnado, así como la capacidad que tiene para transferir y utilizar la información aprendida. Las estrategias de procesamiento y uso de la información están conformadas por los siguientes elementos (Gargallo et al., 2009).

- **Adquisición de información.** Es preciso señalar que para adquirir información primero se debe prestar atención y, luego, repetir la misma, así como reconocer y seleccionar aquella que es útil en un determinado contexto, ya que va de la memoria sensorial, a la de corto plazo y por último, a la de largo plazo (Valle et al., 1996). Es decir, esta estrategia busca conocer si el alumnado trata, no solo de memorizar, sino de comprender la temática recibida.
- **Elaboración y organización de la información.** A través de las estrategias de elaboración de la información se trata de integrar los materiales informativos, relacionando la nueva información con aquella que está almacenada en la memoria (Beltrán, 1993). En cuanto a las

estrategias de organización, estas permiten estructurar los contenidos informativos, estableciendo conexiones internas entre ellos, lo cual los hace coherentes (González-Pineda et al., 2000). Por tanto, ambas estrategias controlan los procesos de reestructuración de la información.

- **Personalización y creatividad, pensamiento crítico.** El pensamiento crítico es una herramienta útil, pues a través de ésta se puede combatir opiniones que no son fundamentadas y acciones irreflexivas; por tanto, permite que el individuo no crea en todo lo que se le dice, sino que tiene la oportunidad de investigar por sí mismo (Lipman, 1988). En este sentido, la creatividad y el pensamiento crítico se constituyen en mecanismos que contrarrestan opiniones no fundamentadas o argumentaciones sin sentido. Así, a través de esta estrategia se analizan los conceptos recibidos, el aporte de ideas y se realiza una búsqueda de argumentos sobre los temas recibidos.
- **Almacenamiento. Memorización.** Uso de recursos mnemotécnicos. Esta estrategia hace referencia al uso de recursos que le permiten al alumnado recordar con facilidad lo memorizado (López et al., 2013).
- **Almacenamiento. Simple repetición.** A la repetición se la considera como la madre del aprendizaje, ya que es necesario repetir varias veces los principales argumentos e informaciones para aprenderlos. Estos procesos de retención y mantenimiento en la memoria a corto y largo plazo pueden fomentarse a través de tácticas como la copia, repetición o recursos nemotécnicos, entre otras (González & Díaz, 2005).
- **Transferencia, uso de la información.** A través de esta estrategia el alumnado puede identificar el conocimiento aprendido en diferentes circunstancias, situaciones y condiciones, es decir, en un entorno diferente al que fue adquirido (Santana, 2007).
- **Manejo de recursos para usar la información adquirida.** Esta estrategia supone analizar la información adquirida antes de dar respuesta a una temática en concreto, sea de forma oral o escrita. Dentro de los recursos más utilizados por el alumnado se encuentran las fotocopias, los apuntes, libros y los manuales de las asignaturas (San Fabián Maroto et al., 2014).

2.5. Variabilidad de las estrategias de aprendizaje

Como se ha mencionado, las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante en el proceso académico. Sin embargo, no es fácil encontrar investigaciones realizadas sobre estrategias concretas, sino sobre macroestrategias, y muchas de ellas enlazadas con otras variables. A continuación, se presentan algunos resultados que muestran la variabilidad en el uso de estrategias de aprendizaje en función del sexo y la edad.

2.5.1. Diferencias en función del sexo

En algunas investigaciones se observa que no hay diferencias en función del sexo en el momento de elegir y aplicar las estrategias de aprendizaje (Montero et al., 2015; Manzano e Hidalgo, 2009; Núñez et al., 1988). En cambio, en otras investigaciones se observa que los hombres puntúan más bajo que las mujeres, es decir que utilizan menos estrategias de aprendizaje en relación a las mujeres (Gázquez et al., 2006). También se ha observado que las mujeres obtienen una distribución más equilibrada de sus estilos de aprendizaje dentro de una misma carrera y entre diferentes carreras (Sepúlveda et al., 2011). En lo que se refiere a las

estrategias de procesamiento, destaca el hecho de un alto porcentaje de mujeres usa poco las estrategias de procesamiento crítico, siendo también poco frecuente su uso entre los hombres. Dentro de estas estrategias de procesamiento, en las que corresponde a estructurar y relacionar la información, son las mujeres las que obtienen una media más alta, en relación a los hombres (Barrera et al., 2010).

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje cognitivo, la investigación, en general, ha diferenciado entre las estrategias que favorecen un aprendizaje superficial y las que favorecen un aprendizaje profundo. En ese sentido, no está claro que exista un uso distinto de unas y otras en función del sexo. De hecho, si bien algunos estudios no revelan diferencias estadísticamente significativas o no muestran tendencias claras (Buendía & Olmedo, 2003; Hernández & Hervás, 2005), otros revelan hallazgos opuestos: puntuaciones superiores en los enfoques superficial y estratégico por parte de las mujeres (Cano, 2000); o, al contrario, puntuaciones más elevadas tanto en motivación como en el uso de estrategias de aprendizaje profundo por parte de las mujeres.

2.5.2. Diferencias en función de la edad

En términos generales, no existen muchos estudios que analicen un posible uso diferencial de las estrategias de aprendizaje cognitivas en función de la edad. Los escasos estudios encontrados muestran, en algunos casos, que no existe un uso distinto de las estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes de los primeros años de universidad (Manzano e Hidalgo, 2009; Núñez & Sánchez, 1991), mientras que otros sí obtienen diferencias según la edad (Núñez et al., 1998), observando que el alumnado más avanzado en su carreras es el que muestra niveles de estrategias de procesamiento y autorregulación más profundos y elevados en relación con el resto (Barrera et al., 2010). Parece, por tanto, que, aunque son escasas las investigaciones que analizan un posible uso diferente en función de la edad de estrategias de aprendizaje profundo y superficial (García, 2010), en los estudios realizados parece observarse que el alumnado de más edad tiende a utilizar en mayor medida un enfoque profundo, al menos en las edades universitarias (García, 2005; Hernández et al., 2002; Sadler-Smith, 1996; Richardson, 1995).

Dentro de todo proceso educativo las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante, ya que en función de su buen uso el rendimiento escolar del alumnado puede verse favorecido. Sin embargo, no se puede atribuir todo el peso del éxito académico solo a esta variable, pues a través de diversas investigaciones se ha demostrado que son varios factores los que intervienen, tal es el caso de la actitud hacia el estudio, la cual es estudiada en el siguiente apartado.

3. Actitud hacia el estudio

Es común considerar como actitud a los pensamientos o sentimientos que una persona puede tener hacia objetos o personas que le agradan, le atraen o le producen confianza o, por el contrario, le generan un efecto opuesto, lo cual se ve reflejado en la forma de hablar, actuar y en el comportamiento; en las interrelaciones con los demás (Gargallo et al., 2007). Así, las actitudes tienen un carácter multidimensional que integra diversos componentes, tanto cognitivos, como afectivo-evaluativos y conductuales, siendo el segundo el considerado como el más esencial o específico de la actitud (Gargallo et al., 2007).

Existen diversos estudios que demuestran la importancia de desarrollar actitudes positivas hacia el estudio, ya que así el estudiante tiene una predisposición favorable para el

aprendizaje, y se siente capaz de cumplir con la asignatura por razones útiles para él (Gómez Chacón, 2000).

En tal virtud, la actitud que tiene el alumnado hacia el estudio no es un tema de investigación nuevo. Por el contrario, ha sido una constante preocupación, pues es evidente que es un aspecto tan básico y primordial en el aprendizaje que ha centrado en gran medida la atención por parte de los profesionales de la educación (Bazán & Aparicio, 2004), a fin de valorar cómo las actitudes de los estudiantes influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico (Gargallo et al., 2007). De hecho, se ha constatado que cuando las actitudes tienen una orientación negativa, conducen al fracaso académico y a la deserción de los estudiantes (Vallejo, 2011). Además, una mala disposición en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado puede llevar a que abandone por completo sus estudios (Larsen-Freeman & Long, 1994). Algunos autores señalan que la predisposición por aprender es un componente muy importante en el aprendizaje, ya que esto permite al alumnado abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje (Hernández et al., 2011), y tiene una relevante influencia sobre el rendimiento académico inmediato (Montero et al., 2015).

3.1. Definición

El estudio de las actitudes en general es un tema de investigación iniciado hace tiempo en el marco de las ciencias sociales (Psicología Social, Sociología, etc.) (Vazquez & Massera, 1996). Por ello existen diversas definiciones que tratan de dar constancia de lo que supone una actitud, no obstante, no es tarea fácil, tal vez porque las actitudes no constituyen una entidad observable, sino que son variables latentes que han de ser inferidas de ciertas respuestas mensurables (Azjen, 1991). Esta idea se refleja en definiciones de la actitud como la predisposición de la persona para valorar favorable o desfavorablemente algún símbolo, objeto o aspecto del entorno, incluyendo elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos (Katz, 1960). De esta manera, puede entenderse la actitud como una asociación entre un objeto dado y una evaluación dada. Por ello, se dice que la reacción evaluativa con referencia al objeto de actitud significa el aspecto que despierta, las emociones que moviliza, el recuerdo emotivo de las experiencias vividas, y/o las creencias e inclinaciones que se tiene acerca del objeto (Fazio, 2011). La actitud, por tanto, se compone de aspectos que no son observables de forma directa, sino inferidos, compuestos por las creencias, los sentimientos y las predisposiciones comportamentales hacia el objeto al que se dirigen (Auzmendi, 1992). Esta idea de que la actitud incide sobre la conducta es un elemento común de muchas definiciones que señalan que la actitud es una predisposición evaluativa, ya sea positiva o negativa, que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento (Gómez Chacón, 2000); una reacción evaluativa favorable o desfavorable hacia algo o alguien, la cual se manifiesta en las creencias, sentimientos y conductas proyectadas (Myers, 2005). De hecho, hay quienes consideran las actitudes como un estado de prontitud en orden a la excitación motriz (Newcomb et al., 1985).

De este modo, las actitudes constituirían una organización de creencias relativamente permanentes que predisponen a responder de un modo preferencial ante un objeto o situación (Rokeach, 1968). Esta idea de permanencia se recalca en otras definiciones en las que se considera que las actitudes son predisposiciones estables a valorar y actuar, que se basan en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad que predispone a actuar de determinada forma (Escámez et al., 2007; Escámez & Ortega, 1986; García & Sales, 1997; Gargallo, 2007; Rokeach, 1970).

Capítulo 2: Variables psicológicas

En cuanto a la actitud hacia el aprendizaje, se ha definido como suma de emociones y sentimientos que se experimentan durante el periodo de aprendizaje de la materia objeto de estudio (Gal & Garfield, 1997); y como una organización duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva a favor o en contra del aprendizaje, dentro de un área del conocimiento específica, y que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos señalados (Colmenares, 2012).

3.2. Características de las actitudes

Como características más significativas de las actitudes cabría mencionar las siguientes (Eiser, 1989; Rodríguez, 1989; Rokeach, 1970):

- Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, son procesos que se forman en la conciencia de la persona, aunque los factores que influyen en su realización sean de carácter social o externos.
- Son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona; por tanto, debe existir algo o alguien hacia quien se genere una actitud.
- Implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona, es decir que no solo se vive la experiencia, sino que se tiene una evaluación sobre ésta, la cual puede ser agradable o desagradable.
- Implican juicios evaluativos, lo cual significa que se tenga una cierta organización de las creencias, reacciones o capacidad de crítica.
- Pueden ser positivas o negativas, y pueden tener diversos grados de intensidad o magnitud, especialmente en lo relacionado al componente afectivo.
- Pueden demostrarse mediante expresiones diversas, ya sea a través del lenguaje verbal como del no verbal; y por ende, a través de gestos, silencios, posturas....
- Se espera que la expresión de una actitud sea recibida y entendida por los demás.
- En cierta forma están relacionadas entre sí, y a mayor relación, más probabilidades de que sean congruentes unas con otras, desde el punto de vista lógico.
- Implican un grado de compromiso hacia la acción, por ello, aunque con variación en el grado de intensidad, impulsan a la persona a actuar.
- Tienen cierta estabilidad en las disposiciones afectivas, por ello, son predecibles en relación con la conducta social.
- Son aprendidas, y se desarrollan principalmente como resultado de un proceso de sociabilización.
- Tienen un papel primordial en el conocimiento y enseñanza, ya que la persona puede dar una respuesta preferencial sobre sus actitudes.

3.3. Actitudes hacia el estudio

Las actitudes hacia un determinado tema o asignatura, o hacia el estudio, suelen ser estables, se pueden graduar según su intensidad, ser positivas o negativas y, en ocasiones, expresan sentimientos vinculados a elementos que no son estrictamente parte de la materia, como el profesor o tipo de actividad (Comas et al., 2017).

Su interés en el ámbito educativo resulta notable, pues, como se ha reseñado previamente, una actitud positiva parece relacionarse con un mejor rendimiento académico (Sibina, 2015) y con mejores habilidades en la materia hacia la que existe una actitud positiva (Espettia, 2011). Así, considerar las actitudes en los procesos de enseñanza-aprendizaje permitiría explicar el éxito o fracaso escolar, por lo que las actitudes y los valores deberían ocupar un lugar central, como objetivos básicos, en los diferentes niveles de enseñanza (Ruíz

et al., 1992). Las actitudes respecto a una u otra materia o asignatura y respecto al estudio surgen en edades muy tempranas, a partir de el conocimiento del tema adquirido procedente de la vida cotidiana fuera del aula y las experiencias previas de aprendizaje en el contexto escolar (Comas et al., 2017). En este sentido, sustituir la enseñanza tradicional por métodos más activos y/o cooperativos parece que podría ser un buen elemento para la mejora de las actitudes del alumnado (Vázquez & Manassero, 1996). El grupo de iguales tiene, también, una importante influencia en la generación de actitudes, lo que concuerda con la teoría de Fishbein & Ajzen (1980) que recoge la importancia de la influencia social como uno de los determinantes de la conducta proactitudinal (Vázquez & Manassero, 1996). De hecho Simpson y Oliver (1990) constataron que las actitudes adolescentes tienen una elevada correlación con las de sus amistades. También el autoconcepto y la experiencia en la familia parecen predecir las actitudes, sin embargo, las variables relacionadas con lo escolar: clima del aula, curriculum... parecen ser las más relevantes a la hora de explicarlas (Talton & Simpson, 1986).

En cuanto al estudio de las actitudes, las primeras investigaciones sobre las mismas las consideraban como un constructo unidimensional, pero progresivamente se han ido desarrollando modelos multidimensionales de las actitudes, postulando, generalmente, tres componentes (Comas et al., 2017): 1) Componente cognitivo: las concepciones y creencias acerca del objeto actitudinal; 2) Componente afectivo o emocional: las emociones y sentimientos que despierta el objeto actitudinal; y 3) Componente conductual o tendencial: la tendencia a la acción. No obstante, uno de los grandes problemas de la investigación sobre actitudes ha sido, precisamente, la ausencia de una definición clara de las mismas, que ha provocado la existencia de numerosas y diversas herramientas de medida que dificultan obtención de conclusiones claras (Vázquez & Manassero, 1996).

3.4. Aportaciones de Fishbein y Ajzen

La Teoría de la Acción Razonada fue presentada inicialmente en 1967, y posteriormente ha sido mejorada. Es un modelo que permite obtener mayor seguridad en la medición de los factores que determinan la conducta, los cuales suelen ser identificados por la psicología social dentro de la categoría actitud. Los autores toman en cuenta tanto los factores individuales como grupales, lo cual representa una ventaja técnica, así como también el hecho de que abordan el contexto en donde se desarrollan estos factores. Para ello, se considera un rango suficiente de flexibilidad, de manera tal que permita no solo distinguirlos sino también medir su ocurrencia (Fishbein & Ajzen, 1974; Fishbein & Ajzen, 1980; Morales, 1999).

Existen diversas teorías y modelos que explican las actitudes. Sin embargo, el de la Teoría de la Acción Razonada es uno de los más completos, ya que es el único general que explica los procesos de formación y cambio de las actitudes. Por tanto, esta es una teoría bien elaborada y otorga la base científica para el diseño de ítems y la intervención en procesos educativos (Gargallo et al, 2007).

A través de la Teoría de la Acción Razonada es posible conocer un poco más el comportamiento humano, ya que considera factores que en otras teorías se analizan, pero de forma aislada. Además, involucra aspectos que se mezclan adquiriendo importancia dependiendo del momento en que se encuentre la investigación. Considera las creencias en base a dos tipos, conductuales, o particulares a cada persona, relativas a las consecuencias que puede tener la conducta, y normativas, propias de los grupos de pertenencia, es decir, expectativas de los grupos sociales de referencia (Reyes, 2004).

Capítulo 2: Variables psicológicas

Asimismo, esta teoría se basa en el postulado de que los seres humanos son seres racionales y por tanto utilizan o procesan sistemáticamente la información que tienen. Es decir que, al razonar sobre dicha información, ésta les lleva a tener una determinada conducta, con lo cual se establece que la conducta no es una consecuencia del instinto, ni una mera respuesta ante un estímulo; por el contrario, responde a un completo proceso mental, en el cual se analiza la realidad, e intervienen las capacidades y habilidades de análisis de la persona, previo a ejecutar una conducta concreta (Gargallo et al., 2007).

De hecho, de acuerdo a esta teoría, las actitudes que presentan las personas hacia un comportamiento fijo están determinadas por sentimientos afectivos del mismo individuo, ya sean positivos o negativos. También se puede manifestar que la ejecución de una conducta también está determinada por el apoyo social que se tenga. Además, las actitudes dependen de lo que la persona piense sobre las consecuencias o resultados de tener una conducta específica (Dorina, 1993).

Por ello, el modelo de acción razonada plantea que la decisión o no de llevar a cabo una determinada conducta, está determinada por una especie de balance entre la creencia de lo que se considera correcto (actitudes) y la percepción sobre lo que se tiene que hacer según lo que otros creen que es correcto hacer (norma subjetiva) (Guzman et al., 2014).

3.5. Dimensiones de las actitudes hacia el estudio

En el presente estudio, a la hora de considerar las actitudes hacia el estudio del alumnado son tres las dimensiones que se toman en cuenta (Gargallo et al., 2007):

- Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico, comprensivo: el alumnado tiene la capacidad de relacionar los contenidos, y tiene disposición al aprendizaje activo, por tanto, a ampliar la información recibida, extraer las consecuencias de las mismas; en definitiva, tener gusto por el estudio en profundidad. Por tal razón, dentro de esta dimensión se encuentran las buenas actitudes hacia el estudio, tales como la satisfacción personal por aprender cosas nuevas, estudiar para aprender, inquietud intelectual, o análisis crítico de los contenidos a estudiar. Es así, que una relación entre las actitudes positivas hacia el estudio se asocia al buen rendimiento académico, y por el contrario, las malas actitudes hacia el estudio se asocian al mal rendimiento académico (Gargallo et al., 2007).
- Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo: a través de esta dimensión se pretende saber si es importante para el alumnado participar en los trabajos que se realizan en equipo y si se sienten a gusto trabajando con sus compañeros en las actividades que se realizan.
- Atribuciones internas: el alumnado comprende que los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo, esto debido a que por medio de esta dimensión los estudiantes pueden analizar si en efecto la aprobación o no de las asignaturas en un curso determinado está sujeta a su dedicación o si dicho resultado depende más de la suerte.

3.6. Variabilidad de las actitudes hacia el estudio

Como se ha mencionado previamente, debido a la importancia que tienen las actitudes en el ámbito académico, se han realizado diversas investigaciones, en las cuales se evidencia que la mayoría de estudiantes tiene una buena actitud hacia el estudio. Sin embargo, no se han encontrado estudios que comparen o que analicen posibles diferencias en función de la edad o

el sexo de las personas participantes. Así, por ejemplo, se evidencia la importancia de la actitud hacia el estudio en una asignatura específica, como por ejemplo la actitud hacia el cálculo diferencial e integral (Daza & Garza, 2018) y hacia la ciencia (Portocarrero & Barrionuevo, 2017) en estudiantes de bachillerato, así como hacia las matemáticas (Gamboa & Moreira, 2017) y estadística (Martín, 2003; Camacho et al., 2012) en alumnado universitario, pero sin que se realicen comparaciones por edad o por sexo.

3.6.1. Diferencias en función del sexo

Las diferencias en actitudes en función del sexo más estudiadas son aquellas relacionadas con la ciencia (Cannon & Simpson, 1985; Erickson & Erickson, 1984; Harty & Beall, 1984; Handley & Morse, 1984; Levin & Fowler, 1984; Reid & Tracey, 1985), observándose, tradicionalmente, que los hombres muestran una actitud más positiva hacia las ciencias que las mujeres. Varios estudios realizados en diversos países evidencian que las niñas comienzan la escuela secundaria con una actitud favorable hacia la ciencia y un elevado interés por ésta, debido a la experiencia recibida en la educación primaria (Kahle & Lakes 1983), sin embargo, esta actitud positiva disminuye, de forma general, en la adolescencia (Eccles & Wigfield, 2002; Epstein & McPartland 1976).

Existen también estudios en los que no se han constatado diferencias respecto a la actitud hacia la estadística (Comas et al., 2017), mientras que en ciertas investigaciones parece que las diferencias ocurren en función del tipo de materia o “ciencia”. Los chicos muestran mejor actitud para la física, mientras que las niñas muestran mejor actitud hacia la biología, y no se evidencian diferencias en la química (Osborne et al., 2003). Es decir, parece que los chicos tienen, en general, actitudes más favorables hacia la ciencia, que se traducen en un mayor interés profesional en las ciencias físicas, mientras las mujeres muestran actitudes más positivas hacia ciencias “menos duras” como la biología y la salud (Vázquez & Manassero, 1996).

Respecto al estudio en general, en la universidad las mujeres son las que muestran una actitud más positiva hacia el aprendizaje profundo (Acevedo Salvatierra & Meza, 2019).

3.6.2. Diferencias en función de la edad

Así como ocurre con el sexo, los estudios realizados para conocer la posible variabilidad de las actitudes en función de la edad se han realizado, en general, considerando áreas o asignaturas específicas. Nuevamente, son las ciencias, el interés y actitud hacia ellas, el objeto actitudinal que más se ha estudiado. Así, se ha encontrado que el interés por la física disminuye progresivamente a medida que los chicos y chicas avanzan en cursos y edad, siendo más evidente en las chicas durante su adolescencia (Hirshman, 1977). Otros estudios evidencian el deterioro actitudinal hacia la física al inicio de la secundaria (aproximadamente 13 años de edad) y al inicio de la etapa post-secundaria, pero se destaca entre ambos puntos un cambio positivo en el desarrollo de los dos últimos años de secundaria, lo cual podría deberse al currículo de física diseñado especialmente para los años señalados (Jiménez, 2008).

La actitud hacia la ciencia y la tecnología también presenta un declive en la etapa de la adolescencia, como se ha evidenciado en algunos estudios (Osborne et al., 2003). Revisando varias investigaciones del contexto anglosajón Vázquez y Manassero (1996) llegan a la misma conclusión, si bien refieren un estudio en contexto español en el que se observa una tendencia contraria, aumentando el interés y mejorando las actitudes del alumnado con el tiempo (Serrano, 1988). Algunos autores señalan que ese declive podría tener un punto de inflexión al

inicio de la secundaria e incluso al final de la educación primaria en desempeño académico (Pell & Jarvis, 2001; Murphy & Beggs, 2006). Efectivamente, en algunos estudios se evidencia una disminución a partir de los 11 años, es decir en el punto de ingreso a la escuela secundaria (Breakwell & Beardsell, 1992; Bresnihan et al., 1988; Hadden & Johnstone 1983; Smail & Kelly 1984; Simpson & Oliver 1985). Por otro lado, en edades universitarias tampoco parece mejorar en gran medida esta actitud, ya que hay estudios que demuestran que la actitud hacia la matemática en las profesiones agrarias es baja; sin encontrarse correlación estadísticamente significativa con las variables correspondiente a la edad o especialidades (Aparicio & Bazán, 1997; Bazán, 1997; Bazán & Sotero, 2000).

4. Síntesis

En este capítulo se han abordado tres variables relacionadas con el ajuste escolar: el autoconcepto, el aprendizaje autorregulado y las actitudes hacia el estudio.

Con relación al autoconcepto cabe mencionar que es un constructo que ha tenido gran relevancia en las ciencias sociales, habiéndose realizado cuantiosas investigaciones que han contribuido a su definición actual (Burns, 1979; Cooley, 1922; James, 1890; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Shavelson & Marsh, 1986).

Varios factores son considerados como fundamentales en la formación del autoconcepto; las experiencias de éxito y fracaso, la comparación social, y la construcción de un marco interpretativo propio (Fernández et al., 2012). Así mismo, es importante señalar que la concepción de su estructura se ha visto modificada, ya que inicialmente se consideraba constituido por una dimensión única (Coopersmith, 1967; Marx & Winne, 1978), pero posteriormente se postula una estructura multidimensional (Shavelson et al., 1976), dando lugar a la creación de posteriores modelos multidimensionales (Goñi, 2009). En esta investigación se asume un modelo tetradimensional, el cual estaría conformado los dominios: personal, social, físico y académico (Esnaola et al., 2008; Goñi & Fernández-Zabala, 2007; Goñi et al., 2011; Rodríguez-Fernández & Goñi-Grandmontagne, 2011), centrándose, este trabajo, en el autoconcepto académico.

En relación a la variabilidad del dominio académico del autoconcepto, se ha constatado que las mujeres presentan un mejor dominio académico en las asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura, mientras que los hombres presentan mayores puntuaciones en el autoconcepto relacionado con las ciencias: matemáticas, física, así como en educación física y tecnología. Sin embargo, estos resultados no son determinantes, pues varían en función del sexo y de la edad; así por ejemplo se evidencian resultados más bajos en la primera etapa de la adolescencia, niveles que son recuperados a partir de los 15 – 16 años (Cole et al., 2001).

En lo que respecta al aprendizaje autorregulado, es necesario señalar que la autorregulación juega un papel importante en el proceso escolar, ya que es por medio de ésta que el alumnado aumenta su habilidad y rendimiento, considerando y adaptándose al entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990). Para poder regular su aprendizaje el alumnado hace uso de distintas estrategias, pudiendo ser estas estrategias afectivas de apoyo y control, o cognitivas, relacionadas con el procesamiento de la información. En cualquier caso, ambos tipos de estrategias buscan facilitar el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993; Beltrán et al., 1987).

Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en el contexto educativo, son escasas las investigaciones que las estudian en relación con el sexo, y

Capítulo 2: Variables psicológicas

la edad, y en general no analizan estrategias concretas, sino que se centran en macro estrategias. Los escasos estudios encontrados apuntan a que las mujeres usan pocas estrategias de procesamiento en lo que se refiere al procesamiento crítico; en cambio, dentro de esas mismas estrategias, las que corresponden a estructurar y relacionar, son las mujeres las que tienen un resultado más alto (Barrera et al., 2010). En cuanto a las estrategias de aprendizaje cognitivo, no existe uniformidad en los resultados encontrados, ya que en algunos casos no se evidencian diferencias significativas o no se muestran tendencias claras, mientras que, en otros casos, se evidencian puntuaciones más altas en las mujeres.

En lo correspondiente a la actitud hacia el estudio, esta resulta una variable de gran relevancia porque además de comprender a las personas de forma individual y colectiva permite planificar acciones estructuradas. La evidencia científica sobre las actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico, ha demostrado que existe correlación positiva entre las mencionadas variables. Es decir, una buena actitud hacia el aprendizaje podría ser un buen motivador para persistir en el estudio, pudiendo ésta fomentar la búsqueda búsqueda de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio (Andrade et al., 2018).

Capítulo 3

RELACIÓN ENTRE VARIABLES

Capítulo 3

Relación entre las variables

Hasta el momento se han estudiado las variables objeto de esta investigación de manera independiente, es por ello que en este capítulo se analizan las relaciones existentes entre el ajuste escolar y el rendimiento académico con el autoconcepto, la actitud hacia el estudio y el aprendizaje autorregulado.

1. El Ajuste escolar y las variables psicológicas

En este apartado se expondrá primero la relación entre el ajuste escolar y el autoconcepto, luego entre el ajuste escolar y las actitudes hacia el estudio, y finalmente, la asociación entre el ajuste escolar y el aprendizaje autorregulado.

1.1. El ajuste escolar y el autoconcepto

Desde mediados del siglo XX algunos investigadores señalan que se debe tener en cuenta las características personales del alumnado, en este caso en concreto, el autoconcepto, en el estudio del ajuste escolar (Dimont, 1990). Es así que, mediante estudios correlacionales, de regresiones y modelos de ecuaciones estructurales se observan las correlaciones altas entre el autoconcepto y el ajuste escolar, y el poder predictivo de esta primera variable, sobre la segunda (Azpiazu et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Por tanto, se evidencia la importancia que tiene el autoconcepto en la educación (Goñi et al., 2006) y concretamente la relación del autoconcepto general y académico con el ajuste escolar y el rendimiento académico (Goñi, 2009), así como el autoconcepto académico con el ajuste escolar (Cava et al., 2015).

Existen estudios que han demostrado que el autoconcepto correlaciona de manera positiva con el ajuste escolar, encontrando diferencias según el sexo, en donde las mujeres presentan mayor ajuste y autoconcepto a nivel verbal, mientras que en los hombres se encontró mayor autoconcepto académico matemático y global. En cuanto a la edad, se tiene que tanto el ajuste escolar como el autoconcepto son mayores en la adolescencia temprana en comparación con la etapa media (Fernández et al., 2019).

1.2. El ajuste escolar y las actitudes hacia el estudio

A pesar de que tanto el ajuste escolar como las actitudes hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje son de gran importancia en el ámbito educativo, y que existen muchas investigaciones sobre estas variables, al realizar la revisión de la literatura científica, no se han encontrado investigaciones en donde estén relacionadas entre sí.

Se ha constatado, por ejemplo, que el ajuste escolar percibido por el profesorado sí muestra correlación con el autoconcepto y las actitudes hacia la autoridad del alumnado (Cava et al., 2015), pero no se abordan las actitudes hacia el estudio.

En relación a la falta de ajuste escolar medido con distintos indicadores, existe algo más de investigación. Por ejemplo, se ha constatado que el alumnado que no logra desarrollar sentido de pertenencia a la escuela muestra, en mayor medida, problemas de conducta, actitudes más negativas o poco interés hacia lo escolar, bajo rendimiento y mayor posibilidad de abandono escolar (Osterman, 1998). También se han encontrado estudios que relacionan la

falta de ajuste escolar (en forma de violencia) con aspectos como una actitud negativa hacia la escuela y bajo autoconcepto académico (Martínez-Ferrer et al., 2008). De manera similar, también la conducta agresiva se ha visto relacionada con bajas puntuaciones en implicación académica, afiliación con los compañeros, percepción de apoyo del profesorado y actitud positiva hacia la escuela (Estévez & Jiménez, 2015), de manera que el desajuste o falta de ajuste en forma de conductas disruptivas sí parece haberse estudiado algo más en su relación con la actitud hacia lo escolar, pero no parece haber surgido tanto interés por la investigación desde una perspectiva más positiva de ajuste y de variables favorecedoras del mismo, abordándose solo desde lo teórico y considerando que las actitudes incidirán, positiva o negativamente, según su cualidad, sobre el ajuste del alumnado (García, 1956).

1.3. El ajuste escolar y el aprendizaje autorregulado

En cuanto a la relación entre el aprendizaje autorregulado y el ajuste escolar, es aún menor la literatura encontrada, y la escasa información relacionada se refiere al desajuste y a estrategias concretas, como las atribuciones. En este sentido, las atribuciones inadecuadas explicarían, según Weiner (2001), el abandono escolar, algo que parece constatarse empíricamente (Van Laar, 2001). Un estudio reciente, sin embargo, aborda desde una perspectiva de psicología positiva la relación entre un ambiente de aprendizaje positivo y el aprendizaje autorregulado, encontrando que ambos se encuentran relacionados, sin embargo, el ambiente de aprendizaje positivo dista de la concepción de este estudio respecto al ajuste escolar, entendiéndose como apoyo de la familia, pares y compromiso académico (Gaxiola-Romero et al., 2020).

2. El rendimiento académico y las variables psicológicas

Algunos investigadores establecen que el rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Roux & Anzures, 2015). En este apartado se analiza la relación del rendimiento académico con el autoconcepto, las actitudes hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje.

2.1. El rendimiento académico y el autoconcepto

En lo que respecta al autoconcepto global, se ha constatado que la relación con el rendimiento es positiva (Droguett, 2011), si bien existen resultados que muestran que la relación puede variar y tomar distinto signo dependiendo de los factores motivacionales y culturales (Hope et al., 2013). Hay estudios que evidencian que la relación e influencia entre el autoconcepto y el rendimiento académico es mutua (Padua Rodríguez, 2019). Por ello, se espera que a mayor autoconcepto exista mayor éxito académico (Marsh & Martin, 2011).

En lo que respecta al dominio académico del autoconcepto y su relación con el éxito escolar, el interés es muy elevado (Prince & Nurius, 2014), ampliándose también al deseo por conocer su relación con diferentes resultados escolares (Preckel et al., 2013).

En general, se constata la relación positiva entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico (Saadat et al., 2012), además de evidenciar que el autoconcepto general y el autoconcepto académico resultan buenos predictores del rendimiento general (Álvarez et al., 2015; Chen et al., 2017; Costa & Taberner, 2012; SalahSoufi et al., 2014; Suárez-Álvarez et al., 2014).

Capítulo 3: Relación entre variables

Así diversos estudios evidencian la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico (Aguilar et al., 2013; Carmona et al., 2010, Castejón & Pérez, 1998; Edel, 2003; Gallardo et al., 2009; González-Pienda et al., 2003; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015), observando que el alumnado adolescente con un alto autoconcepto académico tiene un mejor rendimiento académico (Agapito et al., 2013; Guay et al., 2003), razón por la cual se lo puede considerar como un factor predictor del éxito o fracaso escolar (Inglés et al., 2011).

En cuanto a la relación causal entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, predomina la ya mencionada visión respecto a una relación recíproca entre ambas variables (Marsh & Craven, 2006; Núñez & González-Pienda, 2004). En este sentido, cabe señalar el efecto conocido como “the-big-fish-little-pond effect” (BFLPE), según el cual, la persona, sujeta a la comparación social, tendrá un mejor o peor autoconcepto en función no solo de su rendimiento, si no de la comparación de su rendimiento con el de sus compañeros de clase (Marsh & Craven, 2002). De este modo, la misma calificación o rendimiento tendría distinto efecto sobre el autoconcepto académico en función de la comparación con la calificación obtenida por los pares (Dai et al., 2013).

Se ha llegado a señalar que el rendimiento es la dimensión del ajuste escolar mejor explicada por el autoconcepto (Antonio-Agirre et al., 2015). Existen hallazgos que han demostrado que a mayor autoconcepto en los estudiantes, mejor es el nivel de rendimiento escolar (Chávez et al., 2020). Por otro lado, existe evidencia de intervenciones enfocadas en la construcción del autoconcepto, a través de las cuales se ha obtenido una mejora en el rendimiento escolar (Martínez et al., 2017).

2.2. El rendimiento académico y las actitudes hacia el estudio

Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la investigación ha constatado que existe una correlación positiva entre las actitudes del alumnado y su rendimiento ante una materia determinada. Así, por ejemplo, se demuestra la relación existente entre la actitud hacia la estadística y los resultados académicos (Auzmendi, 1992; García Sánchez et al., 2021; Gil, 1999; Sánchez-López, 2006; Roberts & Saxe, 1982; Wise, 1985).

Algunas investigaciones afirman que existe relación entre las actitudes, las creencias del profesor y el rendimiento, así mismo entre las actitudes, creencias y el rendimiento de sus alumnos (Agne et al., 1994). Es así que, si un estudiante tiene poca predisposición hacia una asignatura, aunque se trabaje mucho para lograr un buen rendimiento, no habrá un resultado positivo, por lo cual se hace necesario trabajar primeramente en cómo mejorar su actitud y predisposición.

2.3. El rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje

Se ha constatado la relación entre el rendimiento académico y estrategias de aprendizaje y motivación entre alumnado adolescente (Ruiz & Romero, 2017). De hecho, un estudio realizado con estudiantes de bachillerato confirma la relación existente entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, especialmente con las ya mencionadas estrategias motivacionales, y algunas de las estrategias metacognitivas, como las de control y autorregulación. La estrategia con mayor relación en este estudio fue la de tomar apuntes en clase (Roux & Anzures, 2015).

También se han realizado varias investigaciones a nivel universitario para determinar la relación que existe entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. En este

caso, se ha evidenciado que, en efecto, existe una correlación entre el rendimiento académico y la aplicación de las estrategias de aprendizaje. No obstante, no existe una tendencia uniforme en los resultados. Así, por ejemplo, se muestra una mayor relación en el caso de las estrategias de adquisición y codificación de la información (Cárdenas Narváez, 2019), la planificación, control y autorregulación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, y manejo de recursos para usar la información adquirida (Chávez Arias, 2018). En otra investigación se observa que el rendimiento académico varía entre estudiantes, según las características académicas y sociodemográficas; además, en el rendimiento influye el estilo y estrategia utilizado por cada estudiante (Freiberg et al., 2017).

Por otra parte, se ha encontrado que niveles altos de rendimiento académico están relacionados con el estilo de aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes (Daura, 2015); y, se ha demostrado que existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico (Acosta et al., 2018).

3. La Relación entre las variables psicológicas

Aunque no existe mucha investigación sobre la relación que existe entre el autoconcepto, las actitudes hacia el estudio y el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, es importante presentar los estudios que existen al respecto.

3.1. El autoconcepto, las actitudes hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje

El autoconcepto es considerado como una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, ya que incide de forma significativa en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo (Núñez Pérez et al., 1998). De este modo, el alumnado que posee un autoconcepto positivo dispone de mayores recursos cognitivos y motivacionales (las estrategias de aprendizaje, motivación, concentración, actitud) que aquellos que tienen un autoconcepto negativo, habiéndose constatado, por ejemplo, que se relaciona con la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar (Núñez Pérez et al., 1998). Efectivamente, son varias las investigaciones a través de las cuales se evidencia la relación positiva y significativa que existe entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto (Bouffard & Couture, 2003; Inglés et al., 2013; Lozano et al., 2000; Lope Álvarez et al., 2018; Núñez et al., 1998).

Sin embargo, las investigaciones que analizan la relación del autoconcepto con las actitudes hacia el estudio son muy escasas, constatándose entre las encontradas que se evidencia una correlación positiva entre el autoconcepto académico y la actitud hacia la ciencia (Hernández et al., 2011), el autoconcepto académico y la actitud hacia el estudio (Miñano y Castejón, 2011), y la predisposición hacia el aprendizaje cuando se tiene un autoconcepto positivo (Naranjo, 2006).

3.2. Actitud hacia el estudio y aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado resulta un proceso complejo que depende de la interrelación de factores tanto cognitivos como motivacionales. En un estudio con alumnado preadolescente, se evidencia que existe una relación negativa entre la actitud hacia el estudio y las estrategias de búsqueda de apoyo y de estudio complementario (Valiente et al., 2020). Por otro lado, se tiene que el aprendizaje autorregulado resulta una estrategia efectiva para mejorar la actitud hacia el estudio, favoreciendo el compromiso hacia las actividades académicas al tener una mejor perspectiva sobre las mismas (Luna & Meza, 2018). De hecho, el alumnado

que realiza un aprendizaje autorregulado se considera a sí mismo más eficaz, lo que le lleva a aprender más y mejorar rendimiento académico (Robles Mori, 2020). Por el contrario, si los estudiantes tienen una actitud negativa hacia el estudio, influye hasta en la reprobación de una determinada asignatura (Romero-Bojórquez et al., 2014).

4. Síntesis

En este capítulo se han expuesto los hallazgos correspondientes a la relación existente entre el ajuste escolar, el rendimiento académico y las variables psicológicas (autoconcepto, actitud hacia el estudio y aprendizaje autorregulado) evidenciándose las relaciones entre tales variables.

A través de varias investigaciones se demuestra la relación existente entre el ajuste escolar y el autoconcepto, encontrando diferencias según el sexo y la edad, lo cual indica la importancia que tiene el autoconcepto en la educación (Goñi et al., 2006).

Por otra parte, se constata la importancia que tiene el ajuste escolar en las actitudes hacia el estudio, ya que aquellos estudiantes que no se sienten identificados con la institución pueden llegar a tener no solo bajo rendimiento académico, sino que inclusive pueden abandonar la escuela (Osterman, 1998). Aunque existe escasa información sobre la relación del ajuste escolar y el aprendizaje autorregulado se debe recalcar que el abandono escolar podría darse debido a las atribuciones inadecuadas (Weiner, 2001).

Los estudios realizados demuestran que existe relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto, y que varían según el sexo, la edad y características sociodemográficas del alumnado (Redondo & Jiménez, 2020). Así, se constata la relación existente entre estas dos variables, evidenciando que las experiencias académicas tanto de éxito como fracaso inciden significativamente sobre el autoconcepto (Peralta & Sánchez, 2003). En este mismo sentido se verifica la relación existente entre el rendimiento académico y las actitudes hacia el estudio (García Sánchez et al., 2021), y el rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje (Ruiz & Romero, 2017) y el aprendizaje autorregulado (Acosta et al., 2018).

En cuanto a la relación entre las variables psicológicas, existen varias investigaciones que evidencian la relación positiva y significativa existente entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto (Inglés et al., 2013; Lope Álvarez et al., 2018). No ocurre lo mismo con la relación entre el autoconcepto y las actitudes hacia el estudio, ya que existen pocas investigaciones sobre la relación entre estas dos variables. Sin embargo, de las pocas realizadas se evidencia que existe relación positiva entre ambas (Hernández et al., 2011). Finalmente, los estudios evidencian la importancia de la actitud hacia el estudio y el aprendizaje autorregulado, ya que esto lleva a que el alumnado mejore su rendimiento académico (Robles Mori, 2020).

PARTE DOS: MARCO EMPÍRICO

Capítulo IV

METODOLOGÍA

Capítulo 4

Metodología

En este capítulo se presenta una descripción detallada de la metodología aplicada en el estudio empírico, presentando los cuatro objetivos de esta investigación, así como las variables estudiadas y su naturaleza, y los instrumentos de medida seleccionados para cada una de ellas. Es relevante, además, exponer las características de la muestra empleada (sexo, edad, nivel educativo, tipo de familia, estructura familiar y estudio de progenitores), así como el proceso aplicado durante toda la investigación.

1. Objetivos

El objetivo último de este estudio reside en precisar tanto las relaciones existentes como la capacidad predictiva de las variables psicológicas autoconcepto, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje para con el ajuste escolar y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios y de bachillerato de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador.

El objetivo general del presente estudio empírico se divide en tres objetivos específicos:

Objetivo Específico 1: Analizar el ajuste escolar, el rendimiento académico, el autoconcepto general y académico, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio en función de las variables sociopersonales del alumnado.

Objetivo Específico 2: Estudiar la variación del ajuste escolar y el rendimiento académico en función del autoconcepto académico (bajo, medio y alto), la actitud hacia el estudio (baja, media, alta) y las estrategias de aprendizaje (uso bajo, medio, alto).

Objetivo Específico 3: Analizar la capacidad predictiva del autoconcepto general y académico, matemático y verbal, de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

2. Hipótesis

Con respecto al primer objetivo específico de esta tesis, analizar el ajuste escolar, el rendimiento académico, el autoconcepto general y académico, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio en función de las variables sociopersonales del alumnado, se formulan las siguientes cinco hipótesis:

Hipótesis 1. Las mujeres obtendrán puntuaciones significativamente más elevadas en rendimiento académico, autoconcepto general y académico, ajuste escolar, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio que los hombres.

Hipótesis 2. Los estudiantes de nivel universitario y en cursos superiores obtendrán mejores calificaciones y puntuaciones superiores en autoconcepto general y autoconcepto académico, mayor ajuste escolar, utilizarán mejores estrategias de aprendizaje y tendrán mejor actitud hacia el estudio.

Hipótesis 3. El alumnado que proviene de una familia biparental obtendrá un mejor autoconcepto general y académico, un mayor rendimiento académico, mejor

ajuste escolar, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes procedentes de familias monoparentales y otras estructuras familiares.

- Hipótesis 4. El alumnado que cuyo padre tenga estudios superiores (universitarios) obtendrá un mejor autoconcepto general, autoconcepto académico, ajuste escolar, un mayor rendimiento académico, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes cuyo padre no cuente con estudios primarios o no tenga estudios.
- Hipótesis 5. El alumnado cuya madre tenga estudios superiores (universitarios) obtendrá un mejor autoconcepto general, autoconcepto académico, ajuste escolar, un mayor rendimiento académico, mayor uso de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes cuya madre no cuente con estudios primarios o no tenga estudios.

Para cubrir el segundo objetivo específico, estudiar la variación del ajuste escolar y el rendimiento académico en función del autoconcepto académico (bajo, medio y alto), la actitud hacia el estudio (baja, media, alta) y las estrategias de aprendizaje (uso bajo, medio, alto), se plantean las siguientes tres hipótesis:

- Hipótesis 6. Existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y el ajuste escolar y el resto de variables psicoinstruccionales (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio), de tal manera que las personas que tienen un mayor autoconcepto, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio tendrán un mejor ajuste escolar y rendimiento académico.
- Hipótesis 7. Las puntuaciones de ajuste escolar y de rendimiento académico del alumnado mostrarán diferencias significativas en función de las puntuaciones altas, medias o bajas del alumnado en las dimensiones del autoconcepto académico, así como en función de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio.
- Hipótesis 8. La interacción de las variables sociopersonales con distintos niveles de puntuación en las variables psicológicas (autoconcepto general y académico, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio), se asociará a un mayor rendimiento académico y mejor ajuste escolar en mujeres, estudiantes universitarios, alumnado con progenitores con estudios superiores y estudiantes con familias monoparentales.

En torno al tercer objetivo específico, analizar la capacidad predictiva del autoconcepto general y académico, de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico, se formulan las tres siguientes hipótesis:

- Hipótesis 9. El autoconcepto general, así como las dimensiones del autoconcepto académico verbal y matemática, presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.
- Hipótesis 10. Las estrategias afectivas de apoyo y control y estrategias cognitivas, presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

Hipótesis 11. La actitud hacia el estudio predice el ajuste escolar y el rendimiento académico.

3. Relevancia de los objetivos y las hipótesis

Es indiscutible la importancia que tiene el sistema educativo en la actualidad, y por ello se requiere de una mayor atención a las características individuales del alumnado (Quintero, 2020). Es así que en el mundo globalizado y cada vez más competitivo en el que nos encontramos, es relevante que las instituciones educativas cuenten con suficiente información en relación a las variables y factores que se relacionan con el ajuste escolar y el rendimiento académico para poder promocionar aquellas que la investigación ha refrendado como importantes para el buen ajuste del alumnado. Esto permitiría que el alumnado egresado se integre en la sociedad pudiendo responder a las demandas que esta realice, en forma de continuidad de los estudios o ingreso en el ámbito laboral. Por ello, los objetivos e hipótesis propuestos en esta investigación son de gran relevancia, ya que tratan de concretar la relación entre diversas variables psicológicas o personales y sociopersonales y el ajuste y rendimiento escolar, lo que podría trasladarse a las instituciones educativas en forma de consejos y pautas para mejorar los resultados académicos y el bienestar escolar del estudiantado.

Por un lado, se han considerado algunas variables sociopersonales, pues se evidencia que estas se encuentran relacionadas con el rendimiento académico (Castillo et al., 2008), el ajuste escolar, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio, por lo que se ha considerado relevante distinguir, no solo entre hombres o mujeres, sino también el grupo de edades de 14 a 17, de 18 a 25, y de 26 a 40 años, ya que esto posibilitará conocer qué grupo de población tiene mejores puntuaciones. Además, se han incorporados las variables sobre el nivel y año de estudio que tiene el alumnado, así como la estructura de la familia y el nivel de estudios de los progenitores, pues esto ayudará a determinar si estos factores tienen alguna relación con el ajuste y rendimiento escolar, de modo que se pueda procurar una especial atención y oportuna intervención en el caso de alumnado que reúna varias características sociopersonales relacionadas con un menor rendimiento y ajuste, realizando así un valioso aporte a una de las principales preocupaciones en los centros educativos como es el rendimiento académico, pues es a través de este que se reflejaría el conocimiento que los estudiantes estarían adquiriendo para ser aplicados en el entorno en el cual se desenvolverán.

La realización de este trabajo de tesis doctoral aporta también información sobre la actitud hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje del alumnado y su relación con el ajuste escolar y el rendimiento académico, una temática sobre la que no existe demasiada información, lo cual refuerza la trascendencia del presente trabajo.

En cuanto al autoconcepto, es bien conocida su relación bidireccional con el rendimiento (Mansilla et al., 2020; Redondo y Jiménez, 2020; Trauco et al., 2021). Sin embargo, sigue siendo una variable poco estudiada en el contexto latino, concretamente en Ecuador. Por tal razón, es relevante conocer si el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio tienen alguna incidencia en el ajuste escolar y el rendimiento académico, ya que en caso de obtener un resultado positivo esta información es muy importante para las instituciones educativas, pues podrán implementar propuestas de talleres, capacitaciones en las cuales los estudiantes mejoren y refuercen las variables psicológicas (autoconcepto, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje).

Finalmente, es muy significativo analizar la capacidad predictiva de las variables psicológicas (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio) sobre las

variables resultantes (ajuste escolar y rendimiento académico), ya que esto permitirá a las instituciones educativas conocer las habilidades que podrían ser fortalecidas para mejorar, no solo el rendimiento académico en los estudiantes, sino el ajuste escolar que cada vez se hace menos visible en el alumnado, teniendo como resultado que además de no adaptarse a las demandas del centro educativo, tampoco adquiere un compromiso con su institución. Es necesario proporcionar a los planteles educativos información que les permita tomar medidas para cambiar esta realidad.

4. Participantes

En esta sección se presenta el total de estudiantes que participan en la investigación, 1486, de los cuales 553 (37.2%) son hombres y 933 (62.8%) son mujeres. Las personas participantes tienen edades comprendidas entre los 14 y los 40 años ($M = 19.81$, $DT = 3.87$) y conforman tres grupos de edad: 469 participantes entre 14 y 17 años (31.6%), 917 estudiantes entre 18 y 25 años (61.7%), y 100 estudiantes entre 26 y 40 años (6.7%). Es importante aclarar que en Ecuador no todos los estudiantes continúan sus estudios universitarios después de haber finalizado el bachillerato, ya que hay quienes, por falta de recursos económicos, deben primero ingresar en el mundo laboral. Otro factor que también provoca el que una parte de la población reanude más tardíamente los estudios universitarios es la maternidad o paternidad, ya que es común que los y las jóvenes tengan hijos a temprana edad, por tanto, no les es posible iniciar sus estudios sino después de varios años. Estas razones explican el que exista este grupo de estudiantes con edad avanzada al iniciar o continuar sus estudios.

La chi cuadrado de Pearson ($\chi^2 = 14.476$ $p < .05$) indicó que hay diferencias significativas en la distribución del número de participantes de cada sexo en los diferentes rangos de edad (Tabla 1).

Tabla 1
Participantes

	Sexo		Edad			Nivel educativo	
	Hombre	Mujer	14 - 17	18 - 25	26 - 40	Nivel universitario	Nivel de bachillerato
Submuestra	553	933	469	917	100	1053	433
Porcentaje	37.2%	62.8%	31.6%	61.7%	6.7%	70.9%	29.1%
Total	1486		1486			1486	

$\chi^2(1) = 14.476$ $p < .05$; $\chi^2(2) = 19.99$ $p < .05$

5. Variables e instrumentos de medida

Se han seleccionado varias variables para este trabajo: 1) variables sociopersonales, concretamente; sexo, edad, curso, nivel de estudio, tipo de familia, estudios de los progenitores; 2) variables personales o psicológicas, concretamente el autoconcepto general y sus dos dimensiones académicas (matemática y lingüística); estrategias de aprendizaje; actitud hacia el estudio; 3) variables resultantes, concretamente el rendimiento académico y el ajuste escolar. Todas estas variables y los instrumentos utilizados para su medida se describen a continuación:

5.1. Variables sociopersonales

Se toman en consideración seis variables, en formato de respuesta cerrada en la mayoría de los casos.

- El sexo. Variable dicotómica con dos categorías: hombre y mujer.
- Edad. Variable ordinal cuyos valores oscilan entre los 14 y 40 años. Se pretende identificar las variaciones en la relación que guarda el rendimiento académico con el autoconcepto multidimensional, las estrategias de aprendizaje y las actitudes hacia el estudio asociadas a los distintos tramos de la edad, para lo cual se diferencian tres grupos dentro de esta variable: de 14 a 17 años; de 18 a 25 años; y, de 26 a 40 años. Se han considerado tres grupos (el primero para estudiantes de colegio y los dos siguientes para el alumnado de universidad) debido a que, por norma, los estudiantes deberían ingresar a la universidad después de haber finalizado el colegio; sin embargo, como se ha señalado previamente, hay varios casos en los que los estudios superiores no son la primera opción para el estudiantado después de la graduación del bachillerato, lo cual hace que se postergue la continuidad de los estudios; por ello, se alarga la edad de la muestra hasta los 40 años.
- Nivel de estudios. Variable dicotómica, en la cual el estudiantado deberá indicar si el nivel de sus estudios es universitario o de bachillerato.
- Curso en el que está matriculado. Variable ordinal en la cual los estudiantes deberán indicar el curso de sus estudios (primero, segundo o tercero de bachillerato; de primero a quinto año en la universidad).
- Estructura familiar. Variable nominal, en la que se diferencia entre familia biparental, si el alumnado vive con sus dos padres; familia monoparental, si vive solo con el padre o solo con la madre; y, la opción de “otros”, en caso de que viva con tíos, abuelos, congregación religiosa, hijos, hermanos o solo.
- Nivel de estudio de los padres (padre / madre / tutor). Variable categórica, en la cual se distinguen 5 opciones, según sea el caso: sujetos “sin estudios”; sujetos que han alcanzado los estudios de primaria; personas que han llegado a cursar la secundaria; aquellos que han alcanzado estudios superiores universitarios; y, se agregó una quinta opción, “desconoce”, debido a que había estudiantes que no conocían la situación académica de sus padres, ya sea porque no vivían con ellos o porque habían fallecido hace mucho tiempo.

5.2. Variables intrapersonales

Se detallan a continuación las variables intrapersonales consideradas en esta investigación.

5.2.1. Autoconcepto General

Para el caso de esta investigación, se aplica el cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015), el cual tiene una consistencia interna de .77 según el alfa de Cronbach y .97 de fiabilidad según McDonald. Este instrumento consta de 33 ítems de los cuales 25 están redactados en forma positiva y 8 en forma negativa. Se responde en escala Likert de 5 grados (1 = falso; 2 = más bien falso; 3 = ni verdadero, ni falso; 4 = más bien verdadero; 5 = verdadero). Este instrumento consta de once escalas que evalúan dimensiones del autoconcepto. Sin embargo, en esta investigación se utilizan solo la escala del autoconcepto general y las dos escalas del autoconcepto académico, con un total de 13 ítems.

- Autoconcepto general. Auto percepción global de la persona. Consta de cinco ítems, coincidentes con la escala de autoconcepto general del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF; Goñi et al., 2006): “*Me siento a gusto conmigo mismo/misma*”; “*Me siento feliz*”; “*No tengo demasiadas cualidades como persona*”; “*Desearía ser diferente*”; “*Me siento una persona afortunada*”.
- Autoconcepto académico verbal. Es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante en las asignaturas relacionadas con lo verbal. Consta de cuatro ítems: “*Soy bueno en la asignatura de lenguaje*”; “*Se me dan bien las asignaturas de letras*”; “*No voy bien en las asignaturas de letras*”; “*Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras*”.
- Autoconcepto académico matemático. Es la auto percepción el sujeto como estudiante en las asignaturas asociadas a las matemáticas. Consta de cuatro ítems: “*No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números*”; “*Se me dan bien las matemáticas*”; “*Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias*”; “*Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias*”.
- En el siguiente cuadro se aprecia la distribución de las dimensiones y subdimensiones con las respectivas preguntas del autoconcepto general y académico (ver cuadro 1).

Cuadro 1

Dimensiones y subdimensiones del autoconcepto

Dimensión	Subdimensión	Preguntas
Autoconcepto General		5, 10, 12, 21, 28
Autoconcepto Académico	Verbal	3, 13, 27, 18
	Matemático	11, 20, 23, 30

5.2.2. Estrategias de aprendizaje

Se aplica el cuestionario CEVEAPEU (Gargallo et al., 2009) para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el cual tiene formato de respuesta en escala Likert de 5 grados, con las siguientes opciones de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

Este cuestionario consta de 88 ítems, organizado en dos escalas, seis subescalas y veinticinco estrategias.

- La primera escala contiene las estrategias afectivas, de apoyo y de control, aquellas que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo cognitivo que realiza el estudiante. Cuenta con las siguientes subescalas:
 - o Estrategias motivacionales, las cuales se las considera determinantes al momento en que el estudiante desarrolla sus actividades de aprendizaje, pues se ha evidenciado que esto influye no solo en la parte cognitiva, sino también en lo emocional.
 - o Componentes afectivos, relevantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues cuando existe una buena relación entre el profesor y su alumnado, hay un mejor proceso

de aprendizaje, ya que mejora el estado anímico ante situaciones de estrés que suelen darse en el aula.

- Estrategias metacognitivas, las cuales están relacionadas con la capacidad que tiene el estudiante para tomar decisiones, planificar, autoevaluar su desempeño..., por tanto, la capacidad de autorregularse. Es decir, son estrategias que permiten al alumno organizar sus actividades escolares de forma autónoma e independiente.
- Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos, las cuales hacen referencia a la capacidad que tiene el estudiante para controlar no solo el lugar de trabajo, sino también el tiempo y los recursos que empleará en determinadas actividades, así como también a la relación que mantiene con sus compañeros no solo al momento de realizar una tarea, sino como parte del proceso de las relaciones interpersonales.
- La segunda escala contiene las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, las cuales están dirigidas al procesamiento, adquisición, elaboración, organización y almacenamiento de la información. Cuenta con las siguientes subescalas:
 - Estrategias de búsqueda y selección de la información, mediante las cuales el estudiante explora las formas en las cuales puede acceder a la información que desea adquirir, aprendiendo a discriminarla a pesar del exceso de datos u otras distracciones que puedan existir.
 - Estrategias de procesamiento y uso de la información, las que se refieren a las acciones que realiza el estudiante para adquirir, codificar y organizar la información consultada. Además, a través de esta subescala se pretende conocer la capacidad que tiene el alumno para transferir y utilizar la información que ya ha sido aprendida.

Para su validación, este instrumento fue aplicado en tres universidades de Valencia (UVEG, UPV, UCV), y para determinar su consistencia interna se utilizó el coeficiente α de Cronbach, obteniendo un resultado de .897.

Cuadro 2
Escalas, subescalas y estrategias de aprendizaje

Escala	Subescala	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Estrategias motivacionales (20 ítems)	Motivación intrínseca
		Motivación extrínseca
		Valor a la tarea
		Atribuciones internas
		Atribuciones externas
		Autoeficacia y expectativas
	Componentes afectivos (8 ítems)	Concepción de la inteligencia como modificable
		Estado físico y anímico
	Estrategias metacognitivas (15 ítems)	Ansiedad
		Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
Planificación		
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (10 ítems)	Autoevaluación	
	Control, autorregulación	
	Control de contexto	
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de búsqueda y selección de información (8 ítems)	Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
		Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
	Estrategias de procesamiento y uso de la información (27 ítems)	Selección de información
		Adquisición de información
		Elaboración
		Organización
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico
		Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos
		Almacenamiento. Simple repetición
		Transferencia. Uso de la información
Manejo de recursos para usar la información adquirida		

5.2.3. Actitud hacia el estudio

Mediante el CEVAPU (Gargallo et al., 2007) se evalúa la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de nivel universitario y de bachillerato. El cuestionario tiene formato de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Indeciso; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

Este cuestionario está constituido por once ítems agrupados en tres dimensiones: 1) Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo; dentro de sus ítems se incluye preguntas sobre si aprender cosas nuevas constituye para la persona un elemento de satisfacción personal, si es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas, si estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual, entre otras. 2) Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo, con las preguntas de si se cree que es importante participar en los trabajos en equipo y de si la persona se siente a gusto trabajando con sus compañeros en las actividades de grupo. 3) atribuciones internas, con las preguntas de si la persona considera que aprobar o no las asignaturas del curso depende del esfuerzo personal

y si sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que del propio esfuerzo. Este instrumento también fue validado en las tres universidades de Valencia, señaladas anteriormente (UVEG, UPV, UCV), con un resultado de fiabilidad de α de Cronbach = .701.

Cuadro 3

Dimensiones de la actitud hacia el estudio

Dimensiones	Items
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	1 ,4, 5, 6, 7, 9, 10
Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	3 y 11
Atribuciones internas	2 y 8

5.2.4. Ajuste escolar

Para medir el ajuste escolar se utiliza la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE) de Moral, Sánchez y Villarreal (2010), que cuenta con 10 ítems con un formato tipo Likert con 6 opciones de respuesta: 1 = Completamente en desacuerdo; 2 = Bastante en desacuerdo; 3 = Ligeramente en desacuerdo; 4 = Ligeramente de acuerdo; 5 = Bastante de acuerdo; 6 = Completamente de acuerdo. Este cuestionario tiene un índice alfa de .78 en su estudio inicial y mide el constructo con base en indicadores como las buenas relaciones con compañeros y profesores, la aplicación en las tareas y en el salón de clases, la motivación para asistir a la escuela y un concepto de sí mismo positivo e integrado como alumno. Algunos de sus ítems son: “¿Creo que soy buen estudiante?” “¿Disfruto realizando mis tareas escolares?” “¿Planeo acabar el colegio?”. Este instrumento fue validado en la Universidad de Valencia Estudio General (UVEG), Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y Universidad Católica de Valencia (UCV).

5.2.5. Rendimiento académico

Para medir el rendimiento académico se ha considerado el promedio de calificaciones obtenido por el alumnado durante el último año de estudios (promedio de calificaciones en todas las asignaturas, pues no cuentan con asignaturas optativas). En el colegio la puntuación es sobre 10, siendo 7 aprobado; en el caso de la Universidad, el índice promedial para aprobar es 1 sobre 4. Esta información fue proporcionada por los estudiantes en el momento de aplicar los instrumentos, ya que los mismos tienen acceso a estos datos, pues las Instituciones Educativas en donde se hizo la aplicación cuentan con plataformas para que los profesores ingresen las notas y el alumnado pueda visualizarlas.

6. Procedimiento

El primer paso para la realización de esta investigación fue seleccionar los centros educativos en los cuales se aplicarían los instrumentos; para ello, se procedió con una selección incidental y se escogieron instituciones de interés. Ambos establecimientos, colegio y universidad, están ubicados en barrios de nivel socioeconómico medio.

Seguidamente se procedió con la búsqueda de los instrumentos a aplicar, ya que en medio de la información tan diversa que existe es necesario ser muy exhaustivos al momento

de seleccionarlos, pues los mismos deben responder a los objetivos que se quieren alcanzar. Por ello, dentro de los requerimientos mínimos estaba el que los instrumentos cuenten con la fiabilidad y validez exigida en una investigación.

Una vez seleccionados los instrumentos el siguiente paso consistió en seleccionar los establecimientos educativos que se ajustaran a los requerimientos del presente estudio; por ello, se seleccionó una universidad y un colegio con estudiantes en bachillerato por considerar que la muestra de ambas instituciones aportaría de manera significativa a la investigación, ya que se podrían analizar las tendencias por edades, considerando la diferencia del entorno educativo (universidad y colegio).

A partir de las autorizaciones de los directivos de las instituciones seleccionadas se aplicó la batería de cuestionarios a los participantes de este estudio en horario lectivo. Se solicitó la participación de los estudiantes garantizando su colaboración voluntaria y anónima. La duración de la aplicación fue de aproximadamente 30 minutos y con la finalidad de evitar posibles sesgos por la deseabilidad social o el cansancio, la administración de los cuestionarios se realizó en distinto orden en diferentes clases, siguiendo el criterio de único ciego, de manera que los participantes desconocían la finalidad de la investigación.

Es importante señalar que la propia autora de este trabajo realizó la aplicación de los instrumentos en cada uno de los grupos, ya que era muy importante atender de forma individualizada y directa las inquietudes que pudieran surgir en los estudiantes en el momento de la aplicación.

7. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se han realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0 para Windows, aplicado a las Ciencias Sociales.

Una vez incorporados todos los datos, se revisó que no existiesen errores en los valores ingresados, y se procedió a eliminar aquellos sujetos que no hubiesen respondido a más del 10% de los ítems, además de aquellos que mostraban patrones incongruentes de respuesta. Siguiendo estos dos criterios se eliminaron 33 sujetos.

Para este estudio transversal se han calculado correlaciones bivariadas de Pearson (1896), utilizadas cuando se presentan variables numéricas y siguen una distribución normal. Se ha considerado un nivel de significancia asintótico bilateral al punto .05, con la finalidad de conocer la correlación real que existe entre dos variables, y que muchas veces no se la visualiza por el efecto de una tercera variable.

También se han realizado análisis descriptivos de comparaciones de medias para estudiar las posibles diferencias en las variables psicológicas o intrapersonales, ajuste escolar y rendimiento en función de las variables sociopersonales (sexo, edad, nivel de estudio, curso en el que está matriculado, tipo de familia y nivel de estudio de los padres). Se verificará el cumplimiento de los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas y de independencia para la aplicación de contrastes paramétricos (prueba T de Student para muestras independientes y el análisis de las varianzas de Fischer conocido como ADEVA o ANOVA). Las comparaciones en las que se observaron diferencias estadísticamente significativas se sometieron a la prueba post Hoc de Tukey o Games-Howell al .05 nivel de significancia. En los casos en que se observaron diferencias estadísticamente significativas se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) de dichas diferencias, y para su interpretación se

utilizó el criterio establecido por Cohen (1988, 1992): tamaño del efecto bajo = .20, tamaño del efecto moderado = .50, y tamaño del efecto alto = .80

Los métodos paramétricos que por defecto precisan una distribución normal de los datos, y que se utilizan para llevar a cabo los análisis mencionados, son la prueba T para muestras independientes entre dos grupos categóricos en función de una variable numérica; además, con la finalidad de valorar una hipótesis de la diferencia de medias, y cuando el grupo categórico presenta más de dos alternativas, se debe emplear la prueba paramétrica F de Fischer o también conocida como análisis de las varianzas, ya que por lo general estas técnicas estadísticas son las más utilizadas para validar una hipótesis. Sin embargo, estos métodos paramétricos necesitan que se cumplan con algunos supuestos como la normalidad mediante el estadístico de Kolmogórov – Smirnov o en su caso el estadístico de Shapiro-Wilk, con un valor significativo mayor al .05, y que al mismo tiempo se cumpla el supuesto de la igualdad de las varianzas entre las posibles combinaciones (AB; AC; BC). En el caso que no llegase a cumplirse estos supuestos, se debe emplear las pruebas no paramétricas, tal como lo establecen Pardo y Ruiz (2002).

En el contexto de esta familia de pruebas no paramétricas, existe una prueba equivalente para cada uno de los procedimientos paramétricos. Así, en el caso de la prueba T sobre diferencias de dos medias independientes, está el estadístico de U de Mann-Whitney como una excelente alternativa, y para el caso del ANOVA (prueba para varias muestras independientes) su equivalente no-paramétrico es la prueba H de Kruskal-Wallis. Es notorio que dentro de estas pruebas no paramétricas el análisis de comparaciones múltiples no se lleva a cabo. Sin embargo, el SPSS sí permite analizar qué grupos de una variable con más de dos niveles difieren entre sí, mediante la prueba de signos o de rango U de Mann-Whitney.

Otra técnica estadística empleada en esta investigación es el análisis de varianza factorial, mediante el procedimiento de modelo lineal general univariante, que genera un modelo lineal de efectos principales y un modelo de comparaciones múltiples, siempre y cuando los datos presenten significancia estadística, y a su vez exista una igualdad en las varianzas, de esta forma se puede utilizar para validarla mediante Tukey o Bomferroni, o en su defecto si los datos no poseen una igualdad de varianza se puede emplear el estadístico de Games-Howell al .05 en el nivel de significancia.

Por último, se realizaron análisis de regresión lineal simple y múltiple. Este procedimiento se utilizó para explorar y cuantificar la relación entre una variable llamada dependiente o respuesta y una o más variables llamadas independientes o predictoras con el doble propósito de: 1) averiguar en qué medida la variable dependiente puede estar explicada por la(s) variable(s) independiente(s); y 2) obtener predicciones en la variable dependiente a partir de la(s) variable(s) independiente(s). Se valoró la bondad de ajuste de los datos al modelo de regresión lineal y los parámetros del modelo verificado mediante el coeficiente de correlación (r) y de determinación de Pearson (r^2), el estadístico Fisher, el valor del nivel crítico, así como los coeficientes Beta, las pruebas t y sus niveles críticos por debajo del .05. De la misma manera, se consideraron los supuestos de linealidad, normalidad residual, homocedasticidad, heterocedasticidad, e independencia de los residuos mediante el test de Durbin Watson, y a su vez, el índice de tolerancia y el factor de inflación de las varianzas (FIV). Este último con la finalidad de determinar la presencia de la colinealidad o de la multicolinealidad que se da entre variables explicativas.

Capítulo 4

RESULTADOS

Capítulo 5

Resultados

En el este capítulo se presentan los resultados relacionados con los objetivos planteados en esta tesis para la posible confirmación de las hipótesis planteadas.

Objetivo Específico 1

Analizar el ajuste escolar, el rendimiento académico, el autoconcepto general y académico, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio en función de las variables sociopersonales del alumnado.

A partir de este objetivo se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1

Las mujeres obtendrán puntuaciones significativamente más elevadas en rendimiento académico, autoconcepto general y académico, ajuste escolar, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio que los hombres.

En primer lugar, se presentan los resultados (tabla 2) de la comparación de medidas (t-student) en autoconcepto global, rendimiento, ajuste escolar, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio, teniendo en cuenta el sexo del alumnado.

Tabla 2

Rendimiento académico y variables psicológicas en función del sexo

VARIABLES PSICOLÓGICAS	SEXO	N	M	DT	t	p	d
Autoconcepto Global	Hombre	539	111.25	12.72	-.145	.885	
	Mujer	914	111.35	11.06			
Rendimiento académico	Hombre	539	6.49	1.24	-1.202	.229	
	Mujer	914	6.58	1.23			
Ajuste escolar	Hombre	539	35.30	5.72	2.661	.008**	.14
	Mujer	914	34.49	5.54			
Estrategias de aprendizajes	Hombre	539	329.49	37.12	-4.538	.000***	.25
	Mujer	914	338.34	33.82			
Actitud hacia el estudio	Hombre	539	41.51	4.53	-3.097	.002**	.16
	Mujer	914	42.26	4.37			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

La comparación de medias (o T-test) indica que existen diferencias favorables para los hombres en el ajuste escolar: $t(1453) = 2.66$, $p = .008$. Por el contrario, en el caso de estrategias de aprendizaje: $t(1453) = -4.538$, $p < .000$, y actitud hacia el estudio: $t(1453) = -3.097$, $p = .002$, son las mujeres las que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres. En cualquier caso, el tamaño de estas diferencias es, en todos los casos pequeño (d inferior a .3). En las puntuaciones de rendimiento académico no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes hombres o mujeres: $t(1453) = -1.20$, $p = .229$. Lo mismo ocurre con el autoconcepto global: $t(1453) = -.145$, $p = .885$, en el que tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

A continuación, se investigó la relación entre el sexo y las variables psicológicas. Con respecto al autoconcepto académico; en la tabla 3 se analizan las diferencias que puede haber en función del sexo de los estudiantes.

Tabla 3

Variable psicológica autoconcepto académico y sus dimensiones verbal y matemática en función del sexo

VARIABLES PSICOLÓGICAS	SEXO	N	M	DT	t	p	d
Autoconcepto académico	Hombre	539	26.29	4.26	-1.44	.151	
	Mujer	914	26.61	4.00			
Autoconcepto verbal	Hombre	539	13.33	2.54	-2.37	.018*	.13
	Mujer	914	13.64	2.36			
Autoconcepto matemático	Hombre	539	14.10	2.27	1.27	.203	
	Mujer	914	13.94	2.38			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los datos presentados demuestran que en la dimensión verbal del autoconcepto las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres: $t(1453) = -2.37$, $p = .018$, si bien el tamaño de tales diferencias es pequeño ($d = .13$). Como se puede observar no hay diferencias estadísticamente significativas en la dimensión matemática: $t(1453) = 1.27$, $p = .203$, ni en el autoconcepto académico: $t(1453) = -1.44$; $p = .151$.

A continuación, en la tabla 4 se presentan las comparaciones de puntuaciones de la variable actitud hacia el estudio en función del sexo.

Tabla 4

Variable psicológica actitud hacia el estudio y sus respectivas dimensiones

VARIABLES PSICOLÓGICAS	SEXO	N	M	DT	t	p	d
Actitud hacia el estudio	Hombre	539	41.51	4.53	-3.09	.002**	.16
	Mujer	914	42.26	4.37			
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Hombre	539	26.92	3.10	-2.69	.007**	.14
	Mujer	914	27.37	3.02			
Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Hombre	539	7.93	1.68	-2.75	.006**	.14
	Mujer	914	8.16	1.49			
Atribuciones internas	Hombre	539	6.65	1.36	-.86	.387	
	Mujer	914	6.71	1.38			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los resultados indican que las chicas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los chicos en la escala general de actitud hacia el estudio: $t(1453) = -3.09$, $p = .002$; y en las subescalas de valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo: $t(1453) = -2.69$, $p = .007$; y de valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo: $t(1453) = -2.75$, $p = .006$. En cualquier caso, el tamaño de estas diferencias es pequeño, ya que en ningún caso la d de Cohen supera el valor .16. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre

las puntuaciones de los estudiantes chicos y chicas en el caso de las atribuciones internas: $t(1453) = -.86, p = .387$.

En las siguientes tablas se presentan las diferencias encontradas en función del sexo del alumnado en la variable de estrategias de aprendizaje con sus múltiples subescalas y componentes. En la tabla 5 se recogen las dos escalas generales de dichas estrategias.

Tabla 5

Escalas de las estrategias de aprendizaje (Estrategias afectivas, de apoyo y control y Estrategias relacionadas con el proceso de la información) en función del sexo

Variable psicológica		Sexo	n	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Escala I	Estrategias afectivas, de apoyo y control	Hombre	539	200.23	20.22	-3.16	.002**	1.08
		Mujer	914	203.65	19.68			
Escala II	Estrategias relacionadas con el proceso de la información	Hombre	539	129.25	19.37	-5.67	.000***	.96
		Mujer	914	134.69	16.56			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los datos plasmados en la tabla 5 indican que las mujeres (Escala I = M: 203.65; Escala II = M: 134.69) obtienen medias más altas que los hombres (Escala I = M: 200.23; Escala II = M: 129.25) en la Escala I y la Escala II. Como se observa, de acuerdo a los parámetros de Cohen existen grandes diferencias estadísticamente significativas.

A continuación, se muestran los resultados de las posibles diferencias en función de sexo en cada una de las subescalas de las estrategias afectivas, de apoyo y control y de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (ver tabla 6).

Tabla 6

Subescalas de la Escala I (Estrategias afectivas, de apoyo y control) y de la Escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del sexo

Variables Psicológicas		Sexo	n	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Escala I	Estrategias motivacionales	Hombre	539	77.41	8.00	-3.57	.000***	.42
		Mujer	914	78.93	7.72			
	Componentes afectivos	Hombre	539	28.52	4.22	-.52	.601	
		Mujer	914	28.64	4.22			
	Estrategias metacognitivas	Hombre	539	56.48	7.34	-1.83	.067	
		Mujer	914	57.20	7.17			
Estrategias de control de contexto, interacción	Hombre	539	37.83	5.99	-3.36	.001**	.31	
	Mujer	914	38.88	5.66				
Escala II	Estrategias de búsqueda y selección e información	Hombre	539	28.95	5.16	-2.89	.004***	.78
		Mujer	914	29.73	4.64			
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Hombre	539	100.3	15.35	-5.9	.000***	4.66
		Mujer	914	104.96	13.08			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 6, dentro de la escala I, no se observa diferencias estadísticamente significativas en la subescalas componentes afectivos: $t(1453) = -.52, p = .601$, y la subescala estrategias metacognitivas: $t(1453) = -1.83, p = .067$. No obstante, en el caso de las estrategias motivacionales las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres: $t(1453) = -3.57, p = .000$; en cambio en las estrategias de control de contexto e interacción, son los hombres los que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas: $t(1453) = -3.36, p = .001$, aunque dichas diferencias son de tamaño pequeño en todos los casos. En cuanto a la escala II, se observa diferencias estadísticamente significativas en ambas subescalas, estrategias de búsqueda y selección e información: $t(1453) = -2.89, p = .004$, las estrategias de procesamiento y uso de la información: $t(1453) = -5.9, p = .000$.

A continuación, en la tabla 7, se presentan las estrategias concretas que conforman cada subdimensión de la Escala I (estrategias afectivas de apoyo y control) para comprobar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en su uso.

Tabla 7

Estrategias de aprendizaje en la subdimensión de la escala I (estrategias afectivas de apoyo y control) en función del sexo

Variables Psicológicas	Sexo	n	M	DT	t	p	d	
Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca	Hombre	539	12.46	1.93	-5.80	.000***	.32
		Mujer	914	13.04	1.68			
	Motivación extrínseca	Hombre	539	6.78	2.03	-2.37	.018*	.13
		Mujer	914	7.04	2.00			
	Valor tarea	Hombre	539	16.60	2.43	-6.23	.000***	.33
		Mujer	914	17.38	2.25			
	Atribuciones internas	Hombre	539	12.79	1.84	-2.36	.019*	.13
		Mujer	914	13.02	1.80			
	Atribuciones externas	Hombre	539	5.66	2.08	2.46	.014*	.13
		Mujer	914	5.39	2.01			
	Autoeficacia expectativas	Hombre	539	16.45	2.39	.52	.606	
		Mujer	914	16.39	2.34			
	Concepción inteligencia	Hombre	539	6.67	1.52	.02	.983	
		Mujer	914	6.67	1.47			
Componentes afectivos	Estado físico anímico	Hombre	539	14.78	2.85	3.36	.001**	.18
		Mujer	914	14.24	3.07			
	Ansiedad	Hombre	539	13.73	2.77	-4.58	.000***	.25
		Mujer	914	14.40	2.52			
Estrategias metacognitivas	Conocimientos objetivos criterios	Hombre	539	7.46	1.46	-.84	.400	
		Mujer	914	7.53	1.55			
	Planificación	Hombre	539	13.87	2.76	.88	.381	
		Mujer	914	13.75	2.54			
	Autoevaluación	Hombre	539	11.84	.75	-.23	.817	
		Mujer	914	11.86	1.82			
	Control de autorregulación	Hombre	539	23.31	3.66	-3.92	.000***	.21
		Mujer	914	24.06	3.36			
Estrategias de control de contexto y control	Control de contexto	Hombre	539	14.84	3.09	-4.12	.000***	.22
		Mujer	914	15.51	2.80			
	Habilidades interacción aprendizajes	Hombre	539	22.98	4.05	-1.85	.065	
		Mujer	914	23.37	3.77			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los datos plasmados en la tabla 7 indican que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en varias de las estrategias motivacionales. Concretamente, obtienen puntuaciones más elevadas en las variables motivación intrínseca: $t(1453) = -5.80, p < .000$; motivación extrínseca: $t(1453) = -2.37, p = .018$; valor de la tarea: $t(1453) = -6.23, p < .000$; y atribuciones internas: $t(1453) = -2.36, p = .019$. No obstante, los chicos muestran puntuar de manera más elevada en la estrategia de atribuciones externas: $t(1453) = 2.46, p = .014$. En cualquier caso, estas diferencias son siempre de tamaño pequeño, ya que el valor más elevado de d es .3 (en el caso del valor de la tarea). No existen diferencias estadísticamente significativas en función de sexo en autoeficacia $t(1453) = .52, p = .606$, ni en las concepciones en relación a la inteligencia $t(1453) = .02, p = .983$.

En la escalas de componentes afectivos estado físico y anímico: $t(1453) = 3.36, p = .001$ y ansiedad: $t(1453) = -4.58, p = .000$] y de estrategias metacognitivas [Conocimientos objetivos criterios: $t(1453) = -.84, p = .400$, planificación: $t(1453) = .88, p = .381$, autoevaluación: $t(1453) = -.23, p = .817$, control de autorregulación: $t(1453) = -3.92, p < .000$ no se dieron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en sus puntuaciones generales (tabla 7). Sin embargo, en el análisis de los componentes de estas escalas, se observa que sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ansiedad: $t(1453) = -4.58, p < .000$ en las que las mujeres obtienen índices significativamente más elevados; y en las puntuaciones en estado físico y anímico, donde son los hombres quienes tienen índices significativamente más elevados $t(1453) = 3.36, p = .001$. En cualquier caso, dichas diferencias vuelven a ser de tamaño pequeño (d inferior a .3 en ambos casos).

En la escala de estrategias metacognitivas, tanto en la puntuación general (tabla 7), como en la mayoría de los elementos (conocimientos objetivos, planificación, autoevaluación) no se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de ninguno de los dos sexos, pero las mujeres sí puntúan significativamente más alto en control de autorregulación que los chicos $t(1453) = -3.92, p < .000$, siendo esta diferencia nuevamente pequeña (d inferior a .3).

Finalmente, en la escala estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos se observa que en la subescala control de contexto: $t(1453) = -4.12, p < .000$ las mujeres presentan puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres, si bien dicha diferencia es de tamaño reducido (d inferior a .3). En el caso de las habilidades de interacción y aprendizajes no se observan diferencias estadísticamente significativas: $t(1453) = -1.85, p = .065$.

En la misma línea se ha observado que las mujeres tenían puntuaciones significativamente más elevadas en las estrategias de aprendizaje de la escala II o estrategias cognitivas relacionadas con el proceso de la información. En la tabla 8 se muestran las puntuaciones en cada uno de los elementos que componen esa escala.

Tabla 8

Estrategias de aprendizaje en las subdimensiones de la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del sexo

	Variables Psicológicas	Sexo	N	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Estrategias de búsqueda y recogida de información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Hombre	539	13.76	3.35	-2.99	.003**	.17
		Mujer	914	14.29	2.94			
Estrategias de selección de información	Selección de información	Hombre	539	15.19	2.45	-2.03	.042*	.11
		Mujer	914	15.45	2.27			
Estrategias de adquisición de información	Adquisición de información	Hombre	539	15.82	2.62	-6.94	.000***	.37
		Mujer	914	16.74	2.32			
Estrategias de elaboración de información	Elaboración	Hombre	539	10.65	2.51	-6.12	.000***	.34
		Mujer	914	11.45	2.20			
Estrategias de organización de información	Organización	Hombre	539	17.93	4.21	-5.55	.000***	.31
		Mujer	914	19.15	3.75			
Estrategias de personalización de información	Personalización y creatividad, pensamiento crítico	Hombre	539	19.06	3.26	-2.10	.036*	.12
		Mujer	914	19.42	3.01			
Estrategias de almacenamiento de información	Almacenamiento memorización	Hombre	539	10.85	2.52	-4.65	.000***	.26
		Mujer	914	11.45	2.21			
Estrategias de almacenamiento simple repetición	Almacenamiento simple repetición	Hombre	539	6.83	1.94	-.03	.974	
		Mujer	914	6.83	1.84			
Estrategias de transferencia de información	Transferencia de información	Hombre	539	11.53	2.22	-3.93	.000***	.22
		Mujer	914	11.97	1.83			
Estrategias de manejo de recursos de información	Manejo de recursos de información	Hombre	539	7.64	1.60	-3.76	.000***	.21
		Mujer	914	7.95	1.37			

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

De manera similar a lo observado en la escala I de estrategias afectivas, en la presente tabla 8 correspondiente a la escala II, se ha observado que las chicas presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en la variable estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información. Concretamente se observan diferencias estadísticamente significativas, pero de pequeño tamaño (*d* inferior a .2) en cada una de las variables que componen esta subescala; conocimiento de fuentes y búsqueda de información: $t(1453) = -2.99$; $p = .003$; y selección de información: $t(1453) = -2.03$, $p = .042$.

En la escala de estrategias de procesamiento y usos de la información también se observa que son las mujeres quienes obtienen puntuaciones significativamente más elevadas frente a los hombres. Desglosando las puntuaciones de la subescala se encuentran diferencias en las subescalas de: adquisición de información: $t(1453) = -6.94$, $p < .000$; elaboración: $t(1453) = -6.12$, $p < .000$; organización: $t(1453) = -5.55$, $p < .000$; personalización y pensamiento crítico: $t(1453) = -2.10$, $p = .036$; almacenamiento mediante memorización: $t(1453) = -4.65$, $p < .000$; transferencia de información: $t(1453) = -3.93$, $p < .000$; y manejo de recursos de información: $t(1453) = -3.76$, $p < .000$. En cualquier caso, esas diferencias son siempre de pequeño tamaño, ya que en ningún caso los índices *d* de Cohen alcanzan el .4. Cabe mencionar que en la puntuación de almacenamiento por simple repetición: $t(1453) = -.03$, $p = .974$ no se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado.

Tras estos análisis se puede dar por confirmada parcialmente la primera hipótesis que establece que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los

hombres en estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio; en cuanto al ajuste escolar son los hombres quienes presentan puntuaciones superiores. En lo que respecta al rendimiento académico y el autoconcepto general y académico no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Se dispone ahora a estudiar si existen diferencias en función del nivel académico o curso del alumnado, esperado encontrar mejores puntuaciones entre quienes cursan estudios superiores frente a estudiantes de bachillerato, como se establece en la hipótesis 2.

Hipótesis 2

Los estudiantes de nivel universitario y en cursos superiores obtendrán mejores calificaciones y puntuaciones superiores en autoconcepto general, mayor ajuste escolar, utilizarán mejores estrategias de aprendizaje y tendrán mejor actitud hacia el estudio.

En la tabla 9 se estudian las posibles diferencias en el rendimiento y el ajuste escolar del alumnado, teniendo en cuenta si cursan estudios universitarios o de bachillerato.

Tabla 9

Autoconcepto general, rendimiento académico, ajuste escolar, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio en función del nivel educativo bachillerato y universidad

Variables psicológicas	Nivel educativo	N	M	DT	t	p	d
Autoconcepto general	Nivel universitario	1024	15.33	2.87	-.652	.514	
	Nivel de bachillerato	429	15.44	2.83			
Rendimiento académico	Nivel universitario	1024	6.26	1.30	-18.158	.000***	.78
	Nivel de bachillerato	429	7.22	.69			
Ajuste escolar	Nivel universitario	1024	34.39	5.63	-4.152	.000***	.24
	Nivel de bachillerato	429	35.73	5.47			
Estrategias de aprendizaje	Nivel universitario	1024	338.57	34.19	5.755	.000***	.34
	Nivel de bachillerato	429	326.68	36.61			
Actitud hacia el estudio	Nivel universitario	1024	42.36	4.44	5.041	.000***	.29
	Nivel de bachillerato	429	41.08	4.35			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

A través del análisis de medias simple (o T-test) se observa que el alumnado de bachillerato muestra puntuaciones significativamente más elevadas en las variables rendimiento académico: $t(1453) = -18.16$, $p < .000$ y ajuste escolar: $t(1453) = -4.15$, $p < .000$. Estas diferencias, en el caso del rendimiento académico son de tamaño moderado-alto ($d = .78$), siendo pequeñas en el caso del ajuste escolar ($d = .24$). Mientras que los estudiantes que cursan una educación superior presentan puntuaciones significativamente más elevadas en estrategias de aprendizajes: $t(1453) = 5.755$, $p < .000$ y en actitud hacia el estudio: $t(1453) = 5.041$, $p < .000$, si bien dichas diferencias son de pequeño tamaño en todos los casos.

En la tabla 10 se estudia la relación entre el autoconcepto académico y sus dimensiones verbal y matemática en función del nivel académico de los estudiantes.

Tabla 10

Variable psicológica autoconcepto académico y sus respectivas dimensiones verbal y matemática en función del nivel educativo

Variabes psicológicas	Nivel educativo	n	M	DT	t	p	d
Autoconcepto académico	Nivel universitario	1024	26.38	4.03	-1.57	.116	
	Nivel de bachillerato	429	26.76	4.25			
Autoconcepto verbal	Nivel universitario	1024	13.42	2.41	-2.68	.007**	.15
	Nivel de bachillerato	429	13.79	2.47			
Autoconcepto matemático	Nivel universitario	1024	14.21	2.31	5.45	.000***	.31
	Nivel de bachillerato	429	13.48	2.34			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede observar, los estudiantes de bachillerato presentan puntuaciones más elevadas en la dimensión autoconcepto verbal: $t(1453) = -2.68$, $p = .007$; mientras que el alumnado que cursa la educación superior presentó puntuaciones significativamente más elevadas en la dimensión autoconcepto matemático: $t(1453) = -5.45$, $p < .000$. No se constataron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico (general) en función de nivel educativo.

A continuación, en la tabla 11 se proseguirá con el análisis para encontrar posibles diferencias en función del nivel académico con la variable psicológica actitud hacia el estudio y sus respectivas dimensiones.

Tabla 11

Variable psicológica actitud hacia el estudio y sus respectivas dimensiones: valoración hacia el aprendizaje, valoración hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas en función del nivel educativo

Variabes psicológicas	Nivel educativo	n	M	DT	t	p	d
Actitud hacia el estudio	Nivel universitario	1024	42.36	4.44	5.04	.000***	.28
	Nivel de bachillerato	429	41.08	4.35			
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Nivel universitario	1024	27.53	3.00	6.33	.000***	.35
	Nivel de bachillerato	429	26.43	3.09			
Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Nivel universitario	1024	8.09	1.54	.28	.782	
	Nivel de bachillerato	429	8.06	1.64			
Atribuciones internas	Nivel universitario	1024	6.74	1.37	1.95	.051	
	Nivel de bachillerato	429	6.59	1.38			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede observar, son los estudiantes de nivel universitario quienes presentan puntuaciones significativamente más elevadas en la variable actitud hacia el estudio: $t(1453) = 5.04$, $p < .000$; así como en su dimensión valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo: $t(1453) = 6.33$, $p < .000$. Sin embargo, en la escala de atribuciones internas no existen diferencias estadísticamente significativas. En cualquier caso, las diferencias encontradas son de pequeño tamaño, sin alcanzar la d de Cohen el valor .4.

Para hacer el estudio de posibles diferencias en estrategias de aprendizaje entre alumnado universitario y de bachillerato, se tuvo que analizar primeramente las estrategias más

generales dentro de las escalas de estrategias afectivas, de apoyo y control (escala I) y las estrategias cognitivas o relacionadas con el procesamiento de la información (escala II) en la tabla 12.

Tabla 12

Variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I (Estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información en función del nivel educativo)

Variables psicológicas		Nivel educativo	n	M	DT	t	p	d
Escala I – Estrategias afectivas y de control	Estrategias afectivas de apoyo y control	Nivel universitario	1024	204.05	19.78	4.96	.000***	.28
		Nivel de bachillerato	429	198.40	19.80			
	Estrategias motivacionales	Nivel universitario	1024	79.19	7.62	6.27	.000***	.36
		Nivel de bachillerato	429	76.39	8.07			
	Componentes afectivos	Nivel universitario	1024	28.72	4.33	1.78	.075	
		Nivel de bachillerato	429	28.29	3.94			
	Estrategias metacognitivas	Nivel universitario	1024	57.46	6.99	4.26	.000***	.24
		Nivel de bachillerato	429	55.69	7.67			
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Nivel universitario	1024	38.69	5.68	1.91	.057	
		Nivel de bachillerato	429	38.03	6.08			
Escala II - Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias relacionada con el procesamiento de la información	Nivel universitario	1024	134.52	16.89	5.84	.000***	.35
		Nivel de bachillerato	429	128.28	19.25			
	Estrategias de búsqueda y selección e información	Nivel universitario	1024	30.16	4.44	8.29	.000***	.50
		Nivel de bachillerato	429	27.73	5.35			
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Nivel universitario	1024	104.36	13.50	4.49	.000***	.27
		Nivel de bachillerato	429	100.55	15.27			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede evidenciar en la escala I, son los estudiantes que cursan un nivel superior de estudios quienes presentan puntuaciones significativamente más elevadas en la escala general I, de estrategias afectivas, de apoyo y control: $t(1453) = 4.96, p < .000$, y en algunas de sus subescalas: estrategias motivacionales: $t(1453) = 6.27, p < .000$, y estrategias metacognitivas: $t(1453) = 4.26, p < .000$, si bien dichas diferencias son siempre de pequeño tamaño. No se observan diferencias estadísticamente significativas en el resto de subescalas, componentes afectivos: $t(1453) = 1.78, p = .075$, y control del contexto, interacción social y manejo de recursos: $t(1453) = 1.91, p = .057$.

Seguidamente en la escala II y sus subescalas, al igual que el caso anterior son los estudiantes de nivel universitario los que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en la escala general de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información: $t(1453) = 5.84, p < .000$, así como es sus dos subescalas, estrategias de búsqueda y selección de la información: $t(1453) = 8.29, p < .000$, y estrategias de procesamiento y uso de la información: $t(1453) = 4.49, p < .000$. En el caso de las estrategias de búsqueda y selección de la información las diferencias son de tamaño moderado ($d = .5$), mientras que el resto se mantienen como diferencias de baja magnitud.

Posteriormente se muestra la comparación de medias entre los estudiantes de un nivel universitario y de nivel bachillerato en los componentes específicos que forman la escala I de estrategias de aprendizaje. Es decir, los componentes de las estrategias afectivas de apoyo y control (ver tabla 13).

Tabla 13

Subescalas de la variable psicológica estrategias de aprendizaje en la escala I (Estrategias afectivas y de control) en función del nivel educativo

Variable psicológica	Nivel educativo	n	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca	Nivel universitario	1024	1.95	1.1	3.90	.000***	.24
		Nivel de bachillerato	429	12.52	1.96			
	Motivación extrínseca	Nivel universitario	1024	7.00	1.96	1.75	.081	
		Nivel de bachillerato	429	6.79	2.15			
	Valor tarea	Nivel universitario	1024	17.36	2.22	6.97	.000***	.39
		Nivel de bachillerato	429	16.44	2.50			
	Atribuciones internas	Nivel universitario	1024	13.04	1.76	3.39	.001**	.20
		Nivel de bachillerato	429	12.68	1.93			
	Atribuciones externas	Nivel universitario	1024	5.61	2.04	3.46	.001**	.20
		Nivel de bachillerato	429	5.21	2.00			
Autoeficacia expectativas	Nivel universitario	1024	16.46	2.26	1.00	.318		
	Nivel de bachillerato	429	16.31	2.57				
Concepción inteligencia	Nivel universitario	1024	6.77	1.48	3.75	.000***	.21	
	Nivel de bachillerato	429	6.45	1.47				
Componentes afectivos	Estado físico anímico	Nivel universitario	1024	14.49	2.99	1.01	.311	
		Nivel de bachillerato	429	14.31	3.02			
	Ansiedad	Nivel universitario	1024	14.23	2.66	1.70	.089	
		Nivel de bachillerato	429	13.97	2.56			
Estrategias metacognitivas	Conocimientos objetivos criterios	Nivel universitario	1024	7.58	1.51	2.82	.005**	.16
		Nivel de bachillerato	429	7.33	1.52			
	Planificación	Nivel universitario	1024	13.87	2.50	1.71	.088	
		Nivel de bachillerato	429	13.60	2.88			
	Autoevaluación	Nivel universitario	1024	11.90	1.72	1.59	.113	
		Nivel de bachillerato	429	11.73	1.94			
Control de autorregulación	Nivel universitario	1024	24.10	3.24	5.01	.000***	.31	
	Nivel de bachillerato	429	23.03	3.92				
Estrategias de control de contexto y control	Control contexto	Nivel universitario	1024	15.42	2.77	2.98	.003**	.18
		Nivel de bachillerato	429	14.89	3.24			
	Habilidades interacción aprendizajes	Nivel universitario	1024	23.26	3.84	.54	.586	
		Nivel de bachillerato	429	23.14	3.98			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la misma línea, los datos plasmados indican que, dentro de las estrategias afectivas de apoyo y control, los estudiantes que cursan un nivel superior obtienen puntuaciones más elevadas en las estrategias motivacionales. Se analiza cada uno de sus componentes, en los cuales efectivamente se comprueba que el alumnado de universidad obtiene puntuaciones significativamente más elevadas (si bien las diferencias son siempre de baja magnitud) en casi todas las variables o elementos que componen dicha escala; motivación intrínseca: $t(1453) = 3.90$; $p < .000$; valor de la tarea: $t(1453) = 6.97$; $p < .000$; atribuciones internas: $t(1453) = 3.39$; $p = .001$; atribuciones externas: $t(1453) = 3.46$; $p = .001$; concepción de la inteligencia: $t(1453) = 3.75$, $p < .000$. Pero se ha podido observar que en la variable motivación extrínseca: $t(1453) = 1.75$; $p = .081$ y en la escala de autoeficacia-expectativas: $t(1453) = 1.00$, $p = 3.18$, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado universitario y el de bachillerato.

En los componentes afectivos no se observan diferencias estadísticamente significativas entre alumnado universitario y de bachillerato en ninguno de sus elementos ni variables constitutivas de la escala: estado físico anímico: $t(1453) = 1.01$, $p = .311$; ni ansiedad $t(1453) = 1.70$; $p = .089$.

Con respecto a las estrategias metacognitivas y las variables que la componen, se logró evidenciar que los estudiantes de educación superior también obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en el conocimiento de los objetivos y los criterios: $t(1453) = 2.82$; $p = .005$ y en el control de autorregulación: $t(1453) = 5.01$; $p < .000$, siendo estas diferencias de baja magnitud. Cabe mencionar que en las variables planificación: $t(1453) = 1.71$, $p = .088$ y autoevaluación: $t(1453) = 1.59$, $p = .113$ no se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios.

Finalmente, se encuentra que nuevamente el alumnado universitario es quien obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en el componente de control del contexto: $t(1453) = 2.98$, $p = .003$, si bien la diferencia encontrada es de baja magnitud. No obstante en la estrategia habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros: $t(1453) = .54$, $p = .586$ no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de alumnado.

En la tabla 14 se analiza con más detalle las diferencias entre los estudiantes que cursan un nivel superior y estudiantes de bachillerato en los componentes específicos de las estrategias cognitivas de aprendizaje (escala II).

Tabla 14

Subescalas de la variable psicológica estrategias de aprendizaje en la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información) en función del nivel educativo

Variables psicológicas		Nivel educativo	n	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	Conocimiento	Nivel universitario	1024	14.61	2.82	9.44	.000***	.57
	búsqueda de información	Nivel de bachillerato	429	12.85	3.41			
	Selección de información	Nivel universitario	1024	15.55	2.18	4.61	.000***	.28
		Nivel de bachillerato	429	14.88	2.63			
Estrategias de procesamiento y usos de la información	Adquisición de información	Nivel universitario	1024	16.49	2.28	2.03	.043*	.13
		Nivel de bachillerato	429	16.17	2.87			
	Elaboración	Nivel universitario	1024	11.44	2.16	6.78	.000***	.41
		Nivel de bachillerato	429	10.47	2.63			
	Organización	Nivel universitario	1024	18.92	3.85	3.23	.001**	.19
		Nivel de bachillerato	429	18.16	4.20			
	Personalización pensamiento crítico	Nivel universitario	1024	19.46	2.94	3.19	.001**	.20
		Nivel de bachillerato	429	18.86	3.46			
	Almacenamiento memorización	Nivel universitario	1024	11.39	2.22	3.90	.000***	.24
		Nivel de bachillerato	429	10.84	2.58			
	Almacenamiento simple repetición	Nivel universitario	1024	6.80	1.87	-0.84	.402	
		Nivel de bachillerato	429	6.90	1.90			
Transferencia de información	Nivel universitario	1024	11.96	1.83	4.18	.000***	.26	
	Nivel de bachillerato	429	11.44	2.29				
Manejo de recursos de información	Nivel universitario	1024	7.89	1.36	1.78	.075		
	Nivel de bachillerato	429	7.72	1.69				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

El análisis en la presente tabla 14 correspondiente a la escala II permite constatar, con respecto a cada una de las variables que conforman la escala de estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información, que es el alumnado de nivel universitario quien obtiene puntuaciones significativamente más elevadas tanto en conocimiento búsqueda de información: $t(1453) = 9.44, p < .000$ como en la selección de información: $t(1453) = 4.61, p < .000$. En el primer caso el tamaño de las diferencias es moderado ($d = .5$) mientras que en el segundo las diferencias son de baja magnitud.

En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, al igual que en la variable anterior, son los estudiantes de universidad quienes presentan puntuaciones significativas más elevadas, como se observa ahora en sus componentes: adquisición de información: $t(1453) = 2.03, p = .043$; elaboración: $t(1453) = 6.78, p < .000$; organización: $t(1453) = 3.23, p = .001$; personalización pensamiento crítico: $t(1453) = 3.19, p = .001$; almacenamiento memorización: $t(1453) = 3.90, p < .000$; transferencia de información: $t(1453) = 4.18, p < .000$. Todas estas diferencias son de baja magnitud, si bien en el caso de la estrategia de elaboración se aproxima a un tamaño de efecto moderado ($d = .4$). Se pudo

observar que en los componentes de almacenamiento por simple repetición: $t(1453) = -.84, p = .402$ y manejo de recursos de información: $t(1453) = 1.78, p = .075$ no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado en función de su etapa educativa.

Para analizar con más detalle las puntuaciones en estas variables en función del nivel educativo, se dividió a los/las participantes en ocho categorías (1º, 2º, 3º, 4º y 5º curso de universidad y 1º, 2º y 3º de bachillerato). En este caso, se lleva a cabo el procedimiento de análisis de varianza de un factor (ANOVA), en el cual la variable categórica que define los grupos es el nivel educativo y las variables cuantitativas en las que se desea comparar esos grupos son el rendimiento académico, el ajuste escolar, la actitud hacia el estudio y las estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos para cada comparación se muestran en la tabla 15.

Tabla 15

Rendimiento académico, ajuste escolar, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje en función del curso y del nivel educativo

VARIABLES	Nivel educativo	n	M	DT	F	p
Rendimiento académico	Primer CU	358	6.60	1.20	38.42	.000***
	Segundo CU	190	6.03	1.39		
	Tercer CU	180	6.07	1.30		
	Cuarto CU	219	6.16	1.30		
	Quinto CU	78	6.03	1.21		
	Primer CB	75	7.43	.59		
	Segundo CB	143	7.13	.78		
	Tercer CB	210	7.20	.65		
Ajuste escolar	Primer CU	358	33.67	5.58	5.56	.000***
	Segundo CU	190	34.37	5.13		
	Tercer CU	180	35.42	6.19		
	Cuarto CU	219	34.85	5.71		
	Quinto CU	78	34.13	5.09		
	Primer CB	75	37.31	6.69		
	Segundo CB	143	35.57	4.65		
	Tercer CB	210	35.28	5.44		
Actitud hacia el estudio	Primer CU	358	42.89	4.65	5.42	.000***
	Segundo CU	190	42.12	4.01		
	Tercer CU	180	42.13	3.89		
	Cuarto CU	219	42.07	5.08		
	Quinto CU	78	41.94	3.60		
	Primer CB	75	40.39	5.02		
	Segundo CB	143	41.56	4.81		
	Tercer CB	210	40.97	3.67		
Estrategias de aprendizaje	Primer CU	358	343.29	34.26	6.66	.000***
	Segundo CU	190	336.08	31.72		
	Tercer CU	180	337.43	32.45		
	Cuarto CU	219	334.95	37.53		
	Quinto CU	78	335.56	31.90		
	Primer CB	75	327.32	41.89		
	Segundo CB	143	328.75	37.11		
	Tercer CB	210	325.05	34.38		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. CU: Curso en Universidad. CB: Curso en Bachillerato

En la tabla 15 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de todas las variables analizadas en función del nivel educativo; concretamente en rendimiento escolar: $F(2; 1453) = 38.42, p < .000$, ajuste escolar $F(2; 1453) = 5.56, p < .000$;

actitud hacia el estudio: $F(2; 1453) = 5.42, p < .000$ y estrategias de aprendizaje: $F(2; 1453) = 6.66, p < .000$. Para conocer entre qué grupos en concreto se producen las diferencias estadísticamente significativas, se procede a realizar comparaciones post-hoc (ver tabla 16).

Tabla 16

Comparaciones múltiples del nivel educativo, bachillerato y universidad, con el rendimiento, ajuste escolar, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje

Comparaciones múltiples post hoc 5%	Variable dependiente							
	Ajuste escolar		Actitud hacia el estudio		Estrategias de aprendizaje		Rendimiento académico	
	HSD de Tukey	<i>d</i>	HSD de Tukey	<i>d</i>	HSD de Tukey	<i>d</i>	Games-Howell	<i>d</i>
1°U vs 2°U	ns		ns		ns		.000***	.43
1°U vs 3°U	.013*	.29	ns		ns		.000***	.42
1°U vs 4°U	ns		ns		ns		.001**	.35
1°U vs 5°U	ns		ns		ns		.005**	.47
1°U vs 1°B	.000***	.59	.000***	.51	.008**	.41	.000***	.87
1°U vs 2°B	.013*	.36	.047*	.28	.001*	.40	.000***	.52
1°U vs 3°B	.020*	.29	.000***	.45	.000***	.53	.000***	.62
2°U vs 3°U	ns		ns		ns		ns	
2°U vs 4°U	ns		ns		ns		ns	
2°U vs 5°U	ns		ns		ns		ns	
2°U vs 1°B	.003**	.49	ns		ns		.000***	1.31
2°U vs 2°B	ns		ns		ns		.000***	.97
2°U vs 3°B	ns		ns		.034*	.33	.000***	1.07
3°U vs 4°U	ns		ns		ns		ns	
3°U vs 5°U	ns		ns		ns		ns	
3°U vs 1°B	ns		ns		ns		.000***	1.34
3°U vs 2°B	ns		ns		ns		.000***	.98
3°U vs 3°B	ns		ns		.011*	.37	.000***	1.09
4°U vs 5°U	ns		ns		ns		ns	
4°U vs 1°B	ns		ns		ns		.000***	.90
4°U vs 2°B	ns		ns		ns		.000***	1.26
4°U vs 3°B	ns		ns		ns		.000***	1.01
5°U vs 1°B	ns		ns		ns		.000***	1.47
5°U vs 2°B	ns		ns		ns		.000***	1.08
5°U vs 3°B	ns		ns		ns		.000***	1.2

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. U: Universidad. B: Bachillerato. ns: no significativo

Mediante las comparaciones post-hoc de la tabla 16 se constata que, en rendimiento académico, el alumnado de primer curso de universidad es el que obtiene las calificaciones significativamente más elevadas cuando se compara con el resto de cursos universitarios (2°, 3°, 4° y 5°), siendo esta diferencia de tamaño medio-bajo. Por otro lado, el alumnado universitario (independientemente de su curso, puesto que ocurre para todos ellos; 1°, 2°, 3°, 4° o 5°), muestra calificaciones significativamente menores que el alumnado de bachillerato, independientemente de con qué curso se compare (1°, 2° o 3°), siendo esta diferencia de tamaño

medio-grande.

Con el ajuste escolar ocurre algo similar. El alumnado de 1º de universidad puntúa significativamente más bajo que el alumnado de bachillerato, independientemente del curso en el que se encuentre el alumnado de bachiller (1º, 2º o 3º). También el alumnado universitario en 2º curso puntúa significativamente más bajo en ajuste escolar que alumnado de 1º de bachiller, siendo las diferencias de tamaño bajo. Por otra parte, dentro de los cursos universitarios no se encuentran diferencias estadísticamente significativas exceptuando el caso del alumnado de 1º de universidad, que puntúa también significativamente más bajo en ajuste escolar que el alumnado de 3º de universidad.

En lo que respecta a estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio, se constata que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos universitarios. Sin embargo, si presentan diferencias estadísticamente significativas el alumnado de primer curso de universidad (con puntuaciones significativamente más elevadas) que el alumnado de bachiller, tanto en el uso de estrategias de aprendizaje como en la actitud hacia el estudio, independientemente del curso (1º, 2º y 3º) de los y las estudiantes de bachillerato. En este mismo sentido el alumnado de 2º y 3er curso de universidad puntúa significativamente más alto en uso de estrategias de aprendizaje que el alumnado de 3º de bachiller. En todos los casos existe una diferencia de tamaño medio-bajo.

Una vez realizados todos los análisis, se puede confirmar la segunda hipótesis de forma parcial, ya que es el alumnado de bachillerato quien puntúa significativamente más alto en las variables rendimiento académico y ajuste escolar. En cuanto a las estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio, es el alumnado universitario quien presenta puntuaciones más elevadas. Por otra parte, el autoconcepto general no presenta diferencias que revistan significatividad.

Adicionalmente, es el alumnado de primer curso de universidad quien obtiene de forma estadísticamente significativa un mejor rendimiento académico, un mayor ajuste escolar, mejor uso de estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio.

A continuación, se estudió la variabilidad de las puntuaciones en autoconcepto general y académico, rendimiento académico, ajuste escolar, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje en función del entorno familiar, concretamente del tipo de familia y de los estudios de los progenitores. Para ello, se plantea la hipótesis 3.

Hipótesis 3

El alumnado que proviene de una familia biparental obtendrá un mejor autoconcepto general y académico, un mayor rendimiento académico, mejor ajuste escolar, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes procedentes de familias monoparentales y otras estructuras familiares.

El análisis factorial (ANOVA) se ha hecho clasificando a las personas participantes en tres categorías (familia biparental, monoparental y otros tipos de familia) para poder comparar sus diferencias primero en las puntuaciones de autoconcepto general, autoconcepto académico, rendimiento académico y ajuste escolar (ver tabla 17).

Tabla 17

Relación del tipo de familia con el autoconcepto general, autoconcepto académico, rendimiento académico y ajuste escolar

VARIABLES	Tipos de familia	N	M	DT	F	p
Autoconcepto General	Familia biparental	794	15.47	2.81	1.26	.283
	Familia monoparental	400	15.28	2.83		
	Otras estructuras familiares	259	15.18	3.02		
Autoconcepto académico	Familia biparental	794	26.67	4.06	3.08	.046*
	Familia monoparental	400	26.06	3.97		
	Otras estructuras familiares	259	26.62	4.38		
Rendimiento académico	Familia biparental	794	6.61	1.22	5.61	.004**
	Familia monoparental	400	6.57	1.15		
	Otras estructuras familiares	259	6.32	1.37		
Ajuste escolar	Familia biparental	794	35.09	5.91	2.66	.070
	Familia monoparental	400	34.32	5.12		
	Otras estructuras familiares	259	34.59	5.38		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 17, en relación con el tipo de familia que tienen los estudiantes, no se constatan diferencias en el autoconcepto general $F(1453) = 1.26$, $p = .283$, ni en ajuste escolar $F(1453) = 2.66$, $p = .70$; mientras que en el autoconcepto académico $F(1453) = 3.08$, $p = .046$ y rendimiento académico $F(1453) = 5.61$, $p = .004$ sí se observan diferencias significativas. Para conocer el alumnado de qué tipo de familia es el que obtiene mayor rendimiento, se realizaron análisis post-hoc (ver tabla 18).

Tabla 18

Comparaciones múltiples de los tipos de familia con el autoconcepto general, autoconcepto académico, el rendimiento académico y el ajuste escolar

VARIABLES	Comparaciones múltiples post hoc	Tipos de familia				
		FB vs FM	FB vs OE	d	FM vs OE	d
Autoconcepto General	HSD de Tukey	.192	.290		.097	
Autoconcepto académico	HSD de Tukey	.607	.048*	.01	-.559	
Rendimiento Académico	Games-Howell	.818	.007**	.22	.041*	.20
Ajuste escolar	HSD de Tukey	.670	.440		.813	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. FB: Familia biparental.FM: Familia monoparental. OE: Otras estructuras familiares

Se constata que el alumnado que procede de familias biparentales, frente al de otras estructuras familiares, es el que muestra puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto académico ($p = .048$) y rendimiento académico ($p = .007$). Por otro lado, el

alumnado de familias monoparentales puntúa significativamente más alto en rendimiento académico que el de otras estructuras familiares ($p = .041$). En todos los casos la diferencia presentada es de tamaño pequeño.

A continuación, en la tabla 19 se analiza la relación entre las estrategias de aprendizaje de las escalas I y II (Estrategias afectivas y de control y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, respectivamente) en función del tipo de familia que tienen los estudiantes de bachillerato y universidad.

Tabla 19

Relación de tipo de familia con la variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I (Estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)

Variables psicológicas	Tipos de familia	n	M	DT	F	p
Estrategias de aprendizaje (escala general)	Familia biparental	794	335.14	35.73		
	Familia monoparental	400	332.15	36.37	3.23	.040*
	Otras estructuras familiares	259	339.30	31.98		
Estrategias afectivas de apoyo y control (Escala I, puntuación general)	Familia biparental	794	202.69	20.19		
	Familia monoparental	400	200.55	20.22	2.93	.054
	Otras estructuras familiares	259	204.26	18.56		
Estrategias motivacionales	Familia biparental	794	78.38	7.90		
	Familia monoparental	400	77.58	8.15	4.86	.008**
	Otras estructuras familiares	259	79.53	7.08		
Escala I Componentes afectivos	Familia biparental	794	28.84	4.36		
	Familia monoparental	400	28.15	3.97	3.58	.028*
	Otras estructuras familiares	259	28.51	4.11		
Estrategias metacognitivas	Familia biparental	794	56.88	7.37		
	Familia monoparental	400	56.51	7.37	2.44	.087
	Otras estructuras familiares	259	57.77	6.57		
Estrategias de control de contexto y control	Familia biparental	794	38.59	5.74		
	Familia monoparental	400	38.32	5.81	.311	.733
	Otras estructuras familiares	259	38.46	6.02		

Variables psicológicas	Tipos de familia	n	M	DT	F	p
Estrategias relacionada con el proceso de la información (Escala II, puntuación general)	Familia biparental	794	132.45	18.20		
	Familia monoparental	400	131.60	18.26	3.07	.046*
	Otras estructuras familiares	259	135.04	15.81		
Escala II Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	Familia biparental	794	29.42	4.87		
	Familia monoparental	400	29.01	5.06	4.66	.010**
	Otras estructuras familiares	259	30.18	4.36		
Estrategias de procesamiento y usos de la información	Familia biparental	794	103.03	14.46		
	Familia monoparental	400	102.59	14.34	2.20	.110
	Otras estructuras familiares	259	104.86	12.74		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Respecto a las puntuaciones globales de estrategias de aprendizaje se observan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado dependiendo de su tipo de familia: $F(2; 1453) = 3.23, p = .040$. Pero esto no ocurre en la puntuación global de la escala I referida a las estrategias de aprendizaje afectivas y de control: $F(2; 1453) = 2.93, p = .054$, aunque sí hay diferencias en diversas variables o elementos de dicha escala. Concretamente, en los componentes afectivos: $F(2; 1453) = 3.58, p = .028$ y las estrategias motivacionales $F(2; 1453) = 4.86, p = .008$. En cuanto a la escala II, de estrategias cognitivas, además de en las puntuaciones generales de dicha escala: $F(2; 1453) = 3.07, p = .046$; se constatan diferencias en la habilidad o estrategia de búsqueda y selección de la información: $F(2; 1453) = 4.66, p = .010$.

En la tabla 20 se muestran los resultados de los análisis post hoc para conocer entre qué tipos de familias ocurren, concretamente, estas diferencias significativas, teniendo en cuenta cada uno de los elementos o estrategias de las distintas subescalas en las que se han observado dichas diferencias.

Tabla 20

Comparaciones múltiples de los tipos de familia con las estrategias de aprendizaje en las escalas I (estrategias afectivas y de control) y II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)

Variables psicológicas	Comparaciones múltiples post hoc	Tipos de familia					
		FB vs FM	<i>d</i>	FB vs OE	<i>d</i>	FM vs OE	<i>d</i>
Estrategias de aprendizaje	HSD de Tukey	.350		.227		.030*	.20
Escala I	Estrategias afectivas. de apoyo y control	HSD de Tukey	.187		.514	.052	
	Estrategias motivacionales	HSD de Tukey	.216		.103	.005**	.25
	Componentes afectivos	HSD de Tukey	.022*	.16	.520	.538	
	Estrategias metacognitivas	HSD de Tukey	.683		.197	.074	
	Estrategias de control de contexto y control	HSD de Tukey	.715		.941	.951	
Estrategias relacionada con el proceso de la información	HSD de Tukey	.713		.105		.041*	.20
Escala II	Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	HSD de Tukey	.334		.074	.007**	.24
	Estrategias de procesamiento y usos de la información	HSD de Tukey	.870		.167	.110	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. FB: Familia biparental. FM: Familia monoparental. OE: Otras estructuras familiares

La puntuación general de estrategias de aprendizaje resulta significativamente menor entre el alumnado procedente de otras estructuras familiares, frente al de familias monoparentales ($p = .030$). En la escala I se puede observar cómo en las subescalas de estrategias motivacionales también puntúa significativamente menos el alumnado procedente de otras estructuras familiares frente al de familias monoparentales ($p = .005$). Mientras en el elemento de componentes afectivos, la diferencia se observa entre el alumnado procedente de familias biparentales (que puntúa significativamente más alto) frente al alumnado de familias monoparentales ($p = .022$). Por otra parte, en las puntuaciones generales de la escala de estrategias cognitivas, en su elemento de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ($p = .041$) y estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información ($p = .007$) son los estudiantes de familias monoparentales quienes obtienen puntuaciones significativamente más bajas que los de otras tipologías familiares. Como se evidencia, en todos los casos el tamaño del efecto es pequeño.

Prosiguiendo con el presente estudio del tipo de familia en relación con la actitud hacia el estudio, se analizan las posibles relaciones o diferencias estadísticamente significativas existentes en función del tipo de familia de la que procede el alumnado (ver tabla 21).

Tabla 21

Relación del tipo de familia del alumnado en relación con la actitud hacia el estudio

	Tipos de familia	n	M	DT	F	p
Actitud hacia el estudio	Familia biparental	794	41.96	4.46	2.11	.121
	Familia monoparental	400	41.73	4.75		
	Otras estructuras familiares	259	42.46	3.88		
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Familia biparental	794	27.15	3.06	3.17	.042*
	Familia monoparental	400	27.05	3.29		
	Otras estructuras familiares	259	27.63	2.67		
Dimensiones Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Familia biparental	794	8.10	1.57	.24	.783
	Familia monoparental	400	8.04	1.56		
	Otras estructuras familiares	259	8.08	1.58		
Atribuciones internas	Familia biparental	794	6.70	1.38	.37	.688
	Familia monoparental	400	6.65	1.38		
	Otras estructuras familiares	259	6.74	1.37		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede observar en los resultados presentados dentro de la dimensión valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo es donde se obtienen diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de familia $p = .042$.

En la tabla 22, se analizan, mediante las comparaciones pos-hoc, entre qué tipos de familia existen esas diferencias en concreto.

Tabla 22

Comparaciones múltiples de los tipos de familia en estudiantes de bachillerato y universidad con la actitud hacia el estudio

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Tipos de familia			d
		FB vs FM	FB vs OE	FM vs OE	
Actitud hacia el estudio	HSD de Tukey	.691	.259	.103	
Dimensiones Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo Atribuciones internas	HSD de Tukey	.852	.071	.045*	.19
	HSD de Tukey	.765	.987	.916	
	HSD de Tukey	.790	.934	.691	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

El análisis de la tabla 22 muestra que el alumnado procedente de familias monoparentales puntúa significativamente más bajo que el que procede de otro tipo de estructuras familiares en la dimensión valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo ($p = .045$), siendo esta diferencia de tamaño pequeño.

Tras los análisis realizados se puede dar por confirmada de forma parcial la tercera hipótesis, ya que se evidencia que el alumnado que procede de familias biparentales muestra puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto académico y en rendimiento académico. En el caso de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio, las diferencias tienden a manifestarse entre los estudiantes de familias monoparentales y de otras estructuras familiares, favoreciendo las puntuaciones en unas ocasiones al alumnado de un tipo de estructura monoparental (ej. varios subcomponentes de las estrategias afectivas) y en otros al alumnado de estructuras familiares diversas (ej. subcomponentes de las estrategias de procesamiento de la información; valoración del aprendizaje profundo). En cuanto al autoconcepto general y ajuste escolar no se constatan diferencias.

Para finalizar el estudio de las posibles diferencias en función de la estructura familiar, en la hipótesis 4 y 5 se analiza si existen diferencias en función del nivel de estudios de ambos progenitores en las variables analizadas en este trabajo de tesis.

Hipótesis 4

La hipótesis 4 plantea que el alumnado que cuyo padre tenga estudios superiores (universitarios) obtendrá un mejor autoconcepto general, autoconcepto académico, ajuste escolar, un mayor rendimiento académico, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes cuyo padre no cuente con estudios primarios o no tenga estudios.

A continuación, en la tabla 23, se muestra la variabilidad del autoconcepto general y académico en función del nivel de estudio del padre.

Tabla 23

Relación del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el autoconcepto general y académico

		Nivel educativo del padre	N	M	DT	F	<i>p</i>
Autoconcepto General	Sin estudios p primaria		344	15.64	2.99	2.79	.062
	Secundaria		687	15.35	2.80		
	Universidad		422	15.15	2.83		
Autoconcepto académico	Sin estudios o primaria		344	26.63	4.22	.26	.770
	Secundaria		687	26.43	4.05		
	Universidad		422	26.49	4.09		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 23, el alumnado no muestra diferencias estadísticamente significativas en su autoconcepto general ($F(2; 1453) = 2.79, p = .062$) según el nivel educativo de su padre. De igual manera ocurre en el caso del autoconcepto académico ($F(2; 1453) = .26, p = .770$).

A continuación, en la tabla 24 se muestran las diferencias en rendimiento académico y ajuste escolar en función del nivel educativo de los padres del alumnado.

Tabla 24

Relación del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el rendimiento académico y ajuste escolar

	Nivel educativo del padre	N	M	DT	F	p
Rendimiento académico	Sin estudios o primaria	344	6.33	1.22	14.92	.000***
	Secundaria	687	6.50	1.29		
	Universidad	422	6.80	1.10		
Ajuste escolar	Sin estudios o primaria	344	34.58	5.69	1.40	.246
	Secundaria	687	34.65	5.68		
	Universidad	422	35.17	5.46		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 24, el alumnado muestra diferencias estadísticamente significativas en su rendimiento académico ($F(2; 1453) = 14.92, p < .000$) según el nivel educativo de su padre, si bien en las puntuaciones de ajuste escolar no se producen diferencias estadísticamente significativas ($F(2; 1453) = 1.40, p = .246$). Para conocer con más detalle entre qué grupos se producen dichas diferencias, se realizaron análisis post-hoc (ver tabla 25).

Tabla 25

Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre en estudiantes de bachillerato y universidad con el rendimiento académico y el ajuste escolar

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativo del padre				
		SEP vs S	SEP vs U	d	S vs U	d
Rendimiento Académico	Games-Howell	.094	.000***	.40	.000***	.25
Ajuste escolar	HSD de Tukey	.981	.322		.297	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

Los datos obtenidos permiten conocer que el alumnado cuyo padre tiene estudios universitarios obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en rendimiento escolar que el alumnado cuyo padre no tiene estudios o han cursado primaria ($p < .000$) o que el alumnado cuyo padre tiene estudios de secundaria ($p < .000$), con una diferencia de tamaño pequeño.

Seguidamente se analiza la variabilidad de las puntuaciones en estrategias de aprendizaje considerando el nivel educativo del padre (ver tabla 26), con respecto a las escalas I y II para los alumnos de la presente investigación.

Tabla 26

Relación del nivel educativo del padre con la variable psicológica estrategias de aprendizaje en las escalas I y II

Variables psicológicas	Nivel educativo	n	M	DT	F	p
Estrategias de aprendizaje	Sin estudios o primaria	344	339.65	32.62	7.27	.001**
	Secundaria	687	335.80	35.23		
	Universidad	422	330.10	37.06		
Estrategias afectivas. de apoyo y control	Sin estudios o primaria	344	205.51	18.91	9.81	.000***
	Secundaria	687	202.77	19.98		
	Universidad	422	199.21	20.28		
Estrategias motivacionales	Sin estudios o primaria	344	79.74	7.32	10.57	.000***
	Secundaria	687	78.43	7.74		
	Universidad	422	77.14	8.27		
ESCALA I Componentes afectivos	Sin estudios o primaria	344	29.14	4.26	11.24	.000***
	Secundaria	687	28.80	4.18		
	Universidad	422	27.80	4.15		
Estrategias metacognitivas	Sin estudios o primaria	344	57.57	6.77	2.91	.055
	Secundaria	687	57.00	7.25		
	Universidad	422	56.31	7.56		
Estrategias de control de contexto y control	Sin estudios o primaria	344	39.06	5.39	3.48	.031*
	Secundaria	687	38.54	5.91		
	Universidad	422	37.95	5.92		
Estrategias relacionada con el proceso de la información	Sin estudios o primaria	344	134.15	15.98	3.41	.033*
	Secundaria	687	133.03	17.75		
	Universidad	422	130.90	19.27		
ESCALA II Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	Sin estudios o primaria	344	30.07	4.54	5.55	.004**
	Secundaria	687	29.46	4.83		
	Universidad	422	28.90	5.07		
Estrategias de procesamiento y usos de la información	Sin estudios o primaria	344	104.07	12.50	2.43	.088
	Secundaria	687	103.57	14.08		
	Universidad	422	101.99	15.40		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En el caso de las estrategias de aprendizaje se constata que tanto en su escala general ($F(2; 1453) = 7.27, p = .001$) como en las escalas generales I ($F(2; 1453) = 9.81, p < .000$) y II ($F(2; 1453) = 3.41, p = .33$) existen diferencias estadísticamente significativas en función de los estudios del padre. En cada una de las subescalas que conforman las escalas I y II también se observan estas diferencias, con la excepción de las estrategias metacognitivas (dentro de la escala I) y las estrategias de procesamiento y uso de la información de la escala II.

Para identificar cuáles son los grupos en los que se observan diferencias estadísticamente significativas, se realizan comparaciones post-hoc (ver tabla 27).

Tabla 27

Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre con las estrategias de aprendizaje en las escalas I y II

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativo del padre					
		SEP vs S	<i>d</i>	SEP vs U	<i>d</i>	S vs U	<i>d</i>
Estrategias de aprendizaje	HSD de Tukey	.222		.001**	.30	.024*	.17
Estrategias afectivas, de apoyo y control	HSD de Tukey	.092		.000***	.32	.010*	.18
Estrategias motivacionales	HSD de Tukey	.031*	.17	.000***	.33	.020*	.16
Componentes afectivos	HSD de Tukey	.439		.000***	.32	.000***	.24
Estrategias metacognitivas	HSD de Tukey	.454		.044*	.18	.277	
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	HSD de Tukey	.358		.024*	.20	.236	
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	HSD de Tukey	.613		.032*	.18	.127	
Estrategias de búsqueda y selección de la información	HSD de Tukey	.135		.003**	.24	.148	
Estrategias de procesamiento y usos de la información	Games-Howell	.831		.098		.201	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

Las diferencias, en general, están entre el alumnado con padres con estudios universitarios y sin estudios o primarios. De hecho, el alumnado de padres sin estudios o primarios obtiene puntuaciones significativamente más altas que el de padres con estudios universitarios. Esto ocurre tanto en la escala general ($p = .001$) como en las dos subescalas generales I ($p < .000$) y II ($p = .032$). Así como en los componentes específicos de: estrategias motivacionales ($p < .000$), componentes afectivos ($p < .000$), estrategias metacognitivas ($p = .044$), estrategias de control de contexto ($p = .024$), y estrategias de búsqueda y selección de información ($p = .003$). También se constata que el alumnado con padres con estudios de secundaria puntúa más alto que el alumnado de padres con estudios universitarios en la escala general de estrategias de aprendizaje ($p = .024$), la subescala general I ($p = .010$) y las estrategias específicas de estrategias motivacionales ($p = .020$) y metacognitivas ($p < .000$).

En la escala específica de estrategias motivacionales también se constata que el alumnado de padres sin estudios muestra puntuaciones superiores a las de alumnado con padres con estudios secundarios ($p = .031$). Como se evidencia en la tabla 27 todas las diferencias tienen un tamaño pequeño.

En la tabla 28 se presenta la posible variabilidad de las puntuaciones en la actitud hacia el estudio del alumnado en función del nivel académico del padre (ver tabla 28).

Tabla 28

Relación del nivel educativo del padre con la actitud hacia el estudio

	Nivel educativo del padre	N	M	DT	F	<i>p</i>	
Actitud hacia el estudio	Sin estudios o primaria	344	42.37	4.42	4.344	.013*	
	Secundaria	687	42.11	4.34			
	Universidad	422	41.47	4.61			
Dimensiones	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Sin estudios o primaria	344	27.42	3.07	1.690	.185
		Secundaria	687	27.23	2.91		
		Universidad	422	27.01	3.29		
	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Sin estudios o primaria	344	8.15	1.46	6.628	.001**
		Secundaria	687	8.19	1.51		
		Universidad	422	7.85	1.72		
Atribuciones internas	Sin estudios o primaria	344	6.79	1.35	1.664	.190	
	Secundaria	687	6.69	1.39			
	Universidad	422	6.61	1.37			

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

En la tabla 28 se constata que el alumnado con padres sin estudios o primaria obtiene puntuaciones significativamente más altas tanto en la escala general de la actitud hacia el estudio ($F(1453) = 4.344 > .013$) como en la subescala valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo ($F(1453) = 6.628 > .001$); por el contrario, no se observa significancia en las escalas valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo ($F(1453) = 1.690 > .185$) y atribuciones internas $F(1453) = 1.664 > .190$. Por ello, para conocer entre qué grupos ocurren estas diferencias se presentan, en la tabla 29, los resultados de las comparaciones post hoc.

Tabla 29

Comparaciones múltiples del nivel educativo del padre del alumnado con la actitud hacia el estudio

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativo del padre					
		SEP vs S	SEP vs U	<i>d</i>	S vs U	<i>d</i>	
Dimensiones	Actitud hacia el estudio	HSD de Tukey	.649	.015*	.20	.055*	.14
	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	HSD de Tukey	.606	.161		.497	
	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Games-Howell	.942	.022*	.19	.003**	.21
	Atribuciones internas	HSD de Tukey	.519	.162		.593	

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

Los análisis post-hoc muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones generales de actitud hacia el estudio del alumnado. Es decir, su actitud hacia el estudio es similar independientemente del nivel educativo del padre. Sí se comprueba que el alumnado cuyo padre tiene estudios universitarios valora menos y tiene una actitud significativamente menos positiva hacia el trabajo en grupo que el alumnado cuyo padre no tiene estudios ($p = .003$) o tiene estudios de secundaria ($p = .593$). En todos los casos se evidencia que la diferencia es de tamaño pequeño.

Después de los análisis realizados se evidencia que la hipótesis 4 no se cumple, ya que el alumnado según el nivel de estudio de su padre no presenta diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto general y autoconcepto académico, así como tampoco en ajuste escolar. Sí se constata, en línea con lo planteado en la hipótesis 4, que el alumnado con padres con estudios universitarios obtiene un mayor rendimiento académico. Sin embargo, en el resto de variables, es el alumnado con padres de nivel educativo primario o sin estudios el que muestra puntuaciones significativamente más elevadas en el uso de las estrategias de aprendizaje. En la actitud hacia el estudio las puntuaciones significativamente inferiores en valoración del aprendizaje profundo también han correspondido al alumnado con padres con estudios universitarios.

Para finalizar con el primer objetivo del estudio, a continuación se analiza si en función del nivel de estudios de la madre se constatan diferencias en las distintas variables.

Hipótesis 5

El alumnado cuya madre tenga estudios superiores (universitarios) obtendrá un mejor autoconcepto general, autoconcepto académico, ajuste escolar, un mayor rendimiento académico, mayor uso de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio, en comparación con los estudiantes cuya madre no cuente con estudios primarios o no tenga estudios.

En la tabla 30 se muestra si las puntuaciones de autoconcepto general y académico varían en función de los estudios de la madre.

Tabla 30

Relación del nivel educativo de la madre con el autoconcepto general y autoconcepto académico

	Nivel educativo de la madre	N	M	DT	F	p
Autoconcepto General	Sin estudios o primaria	321	15.62	3.04	1.79	.167
	Secundaria	719	15.33	2.87		
	Universidad	413	15.23	2.69		
Autoconcepto académico	Sin estudios o primaria	321	26.53	4.12	.08	.926
	Secundaria	719	26.45	4.12		
	Universidad	413	26.54	4.06		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En los datos plasmados en la tabla 30 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación al nivel de estudios de la madre del alumnado y el autoconcepto general ($F(1453) = 1.79, p = .167$) y el autoconcepto académico ($F(1453) = .08, p = .926$).

A continuación, en la tabla 31 se muestran las puntuaciones en rendimiento escolar y ajuste escolar en función del nivel de estudios de la madre.

Tabla 31

Relación del nivel educativo de la madre con el rendimiento académico y el ajuste escolar

	Nivel educativo de la madre	N	M	DT	F	<i>p</i>
Rendimiento académico	Sin estudios o primaria	321	6.35	1.28	7.85	.000***
	Secundaria	719	6.54	1.23		
	Universidad	413	6.71	1.18		
Ajuste escolar	Sin estudios o primaria	321	34.71	5.74	2.10	.122
	Secundaria	719	34.55	5.70		
	Universidad	413	35.26	5.35		

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

En esta tabla se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico del alumnado en función del nivel de estudios de la madre ($F(1453) = 7.85$, $p < .000$) aunque no se constatan tales diferencias en el caso del ajuste escolar ($F(1453) = 2.10$, $p = .122$).

Para conocer entre qué grupos se producen diferencias significativas en función de los estudios maternos se procede a realizar comparaciones post-hoc (ver tabla 32).

Tabla 32

Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con el rendimiento académico y el ajuste escolar

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativos/madre				
		SEP vs S	<i>d</i>	SEP vs U	<i>d</i>	S vs U
Rendimiento Académico	HSD de Tukey	.047*	.15	.000***	.29	.073
Ajuste escolar	HSD de Tukey	.907		.391		.105

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

Se puede comprobar que las diferencias significativas en rendimiento académico ocurren entre el alumnado con madres sin estudios o con estudios primarios y el resto de grupos. Es decir, el alumnado con madres sin estudios o con estudios primarios obtiene un rendimiento académico significativamente inferior al de alumnado con madres con estudios universitarios o con estudios de secundaria. En todo caso, las diferencias presentadas son de tamaño medio-bajo.

En la siguiente tabla 33, se presenta si existe relación entre el nivel educativo de la madre del estudiante y las estrategias de aprendizaje.

Tabla 33

Relación del nivel educativo de la madre con las estrategias de aprendizaje en las subescalas de las escalas I y II

Variables psicológicas	Nivel educativo/madre	N	M	DT	F	p	
ESCALA I	Estrategias de aprendizaje	Sin estudios o primaria	321	338.14	33.59	5.36	.005**
		Secundaria	719	336.37	34.20		
		Universidad	413	330.38	38.10		
	Estrategias afectivas, de apoyo y control (Escala I)	Sin estudios o primaria	321	204.15	19.56	6.03	.002**
		Secundaria	719	203.21	19.27		
		Universidad	413	199.57	21.12		
	Estrategias motivacionales	Sin estudios o primaria	321	79.02	7.51	5.43	.004**
		Secundaria	719	78.68	7.52		
		Universidad	413	77.31	8.57		
	Componentes afectivos	Sin estudios o primaria	321	28.91	4.16	1.92	.146
		Secundaria	719	28.61	4.22		
		Universidad	413	28.30	4.26		
	Estrategias metacognitivas	Sin estudios o primaria	321	57.36	7.03	2.54	.079
		Secundaria	719	57.12	7.13		
		Universidad	413	56.27	7.55		
Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos	Sin estudios o primaria	321	38.86	5.55	5.62	.004**	
	Secundaria	719	38.79	5.65			
	Universidad	413	37.69	6.20			
ESCALA II	Estrategias relacionadas con el proceso de la información (Escala II)	Sin estudios o primaria	321	133.99	16.43	3.39	.034*
		Secundaria	719	133.16	17.57		
		Universidad	413	130.82	19.20		
	Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	Sin estudios o primaria	321	30.09	4.53	6.47	.002**
		Secundaria	719	29.52	4.76		
		Universidad	413	28.81	5.18		
	Estrategias de procesamiento y usos de la información	Sin estudios o primaria	321	103.90	12.86	2.22	.109
		Secundaria	719	103.64	14.09		
		Universidad	413	102.00	15.12		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se puede evidenciar que existe diferencias significativas en la escala general de las estrategias de aprendizaje ($F(2; 1453) = 5.36, p = .005$), así como en las subescalas generales I, estrategias afectivas, de apoyo y control ($F(2; 1453) = 6.03, p = .002$) y II, estrategias relacionadas con el proceso de la información ($F(2; 1453) = 3.39, p = .034$). Así mismo, se constata que también hay diferencias significativas dentro de esas dos subescalas generales, concretamente en la escala I en las estrategias motivacionales y de control de contexto, interacción social y manejo de recursos ($F(2; 1453) = 5.43, p = .004$ y $F(2; 1453) = 5.62, p = .004$, respectivamente); y dentro de la escala II en las estrategias de búsqueda y recogida de la información ($F(2; 1453) = 6.47, p = .002$).

A continuación, para conocer entre qué grupos de alumnado se producen las diferencias se procede a realizar comparaciones post-hoc (ver tabla 34).

Tabla 34

Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con las estrategias de aprendizaje en las subescalas de las escalas I y II

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativo de la madre					
		SEP vs S	SEP vs U	<i>d</i>	S vs U	<i>d</i>	
ESCALA I	Estrategias de aprendizaje	HSD de Tukey	.733	.009**	.21	.017*	.16
	Estrategias afectivas, de apoyo y control	HSD de Tukey	.758	.006**	.22	.009**	.18
	Estrategias motivacionales	HSD de Tukey	.793	.010*	.21	.013*	.16
	Componentes afectivos	HSD de Tukey	.544	.125		.449	
	Estrategias metacognitivas	HSD de Tukey	.876	.106		.136	
ESCALA II	Estrategias de control de contexto y control	HSD de Tukey	.983	.018*	.19	.006**	.18
	Estrategias relacionadas con el proceso de la información	HSD de Tukey	.766	.044*	.17	.084	
	Estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información	HSD de Tukey	.181	.001**	.26	.048*	.14
	Estrategias de procesamiento y usos de la información	Games-Howell	.954	.159		.170	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

En la tabla 34 se observa que en todos los casos en los que se producen diferencias significativas, es el grupo de alumnado con madres con estudios universitarios el que muestra puntuaciones significativamente inferiores. Así, en el caso de la escala general, el grupo de alumnado con madres con estudios universitarios puntúa significativamente menos que el alumnado de madres sin estudios o con estudios secundarios ($p = .733$). Lo mismo ocurre en la escala I y en sus dos componentes: las estrategias motivacionales y de control de contexto ($p = .793$ y $p = .983$, respectivamente). En todo caso, como se observa, las diferencias son de tamaño pequeño.

En la escala II, en sus puntuaciones generales, las diferencias solo se observan entre el alumnado con madres sin estudios y con estudios universitarios ($p = .044$), siendo nuevamente el alumnado de madres con estudios universitarios el que puntúa de manera significativamente inferior. En el componente de estrategias de búsqueda y recogida de selección de la información de esta escala, nuevamente el alumnado de madres con estudios universitarios es el que muestra puntuación significativamente más baja que los otros dos grupos de alumnado.

En la siguiente tabla se presenta el análisis del nivel educativo de la madre del alumnado para determinar si existe diferencias estadísticamente significativas en relación con la actitud hacia el estudio y sus dimensiones (ver tabla 35).

Tabla 35

Relación del nivel educativo de la madre con la actitud hacia el estudio

Variables psicológicas	Nivel educativo de la madre	N	M	DT	F	<i>p</i>
Actitud hacia el estudio	Sin estudios o primaria	321	42.20	4.48	5.92	.003**
	Secundaria	719	42.25	4.39		
	Universidad	413	41.35	4.49		
Dimensiones Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Sin estudios o primaria	321	27.31	3.01	4.30	.014*
	Secundaria	719	27.38	3.00		
	Universidad	413	26.84	3.20		
Dimensiones Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Sin estudios o primaria	321	8.10	1.54	3.42	.033*
	Secundaria	719	8.17	1.49		
	Universidad	413	7.92	1.71		
Dimensiones Atribuciones internas	Sin estudios o primaria	321	6.79	1.43	1.80	.165
	Secundaria	719	6.71	1.37		
	Universidad	413	6.60	1.33		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 35 se observa que en la única dimensión en la que no existe diferencias significativas es en atribuciones internas en función de los estudios de la madre ($F(2; 1453) = 1.80, p = .165$), mientras que sí se constata que existen diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios que presenta la madre en la dimensión general de actitud hacia el estudio ($F(2; 1453) = 5.92, p = .003$) y sus dimensiones valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo ($F(2; 1453) = 4.30, p = .014$) y valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo: $F(2; 1453) = 3.42, p = .033$). Para conocer con más detalle entre qué grupos se producen dichas diferencias, se realizaron análisis post-hoc (ver tabla 36).

Tabla 36

Comparaciones múltiples del nivel educativo de la madre con la actitud hacia el estudio

Variable dependiente	Comparaciones múltiples post hoc	Nivel educativo de la madre				
		SEP vs S	SEP vs U	<i>d</i>	S vs U	<i>d</i>
Actitud hacia el estudio	HSD de Tukey	.980	.028*	.18	.003**	.20
Dimensiones Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	HSD de Tukey	.946	.094		.012*	.17
	HSD de Tukey	.798	.253		.025*	.15
	HSD de Tukey	.690	.154		.374	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. SEP: Sin estudios o primaria. S: Secundaria. U: Universidad

Como puede observarse en la tabla 36, la actitud hacia el estudio es significativamente menor en el alumnado con madres cuyos estudios son universitarios. Así, en la escala general de actitud hacia el estudio esta diferencia se da tanto con el grupo de alumnado con madres sin estudios ($p = .028$) como en el caso del alumnado con madres con estudios de secundaria ($p = .003$). En el caso de las dimensiones concretas de valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo y hacia el trabajo en equipo, el grupo de alumnado con madres con estudios universitarios puntúa significativamente menos que el grupo de alumnado con madres con estudios secundarios ($p = .012$ y $p = .025$, respectivamente). Como se observa las diferencias son de tamaño pequeño, en todos los casos.

Tras estos análisis se constata nuevamente, que, en línea con lo que ocurría en la hipótesis 4, la hipótesis 5 no puede confirmarse, ya que el alumnado con madres que tienen estudios universitarios solo presenta un mejor rendimiento académico. En cuanto al autoconcepto general, el autoconcepto académico y el ajuste escolar no existe significatividad en relación al nivel de estudios de la madre. Nuevamente, el alumnado con madres sin estudios o estudios primarios es el que mejor uso hace de las estrategias de aprendizaje y el que mejor actitud tiene frente al estudio.

Una vez estudiada la variabilidad de las puntuaciones en autoconcepto, ajuste escolar, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio, tomando en cuenta diversas variables sociopersonales, se considera la posible interacción de más de una característica sociopersonal y si dicha interacción tiene relación con las puntuaciones del alumnado. Se establece así el objetivo 2.

Objetivo Específico 2

Estudiar la variación del ajuste escolar y el rendimiento académico en función del autoconcepto académico (bajo, medio y alto), la actitud hacia el estudio (baja, media, alta) y las estrategias de aprendizaje (uso bajo, medio, alto).

Hipótesis 6

Existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y el ajuste escolar y el resto de variables psicoinstruccionales (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio), de tal manera que las personas que tienen un mayor autoconcepto, mejores estrategias de aprendizaje y mejor actitud hacia el estudio tendrán un mejor ajuste escolar y rendimiento académico.

Relación entre el ajuste escolar, el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la valoración hacia el estudio

Dada la cantidad de variables incluidas en este trabajo se ha optado por mostrar primero las relaciones entre el ajuste escolar y el resto de variables psicoinstruccionales (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio) y luego analizar esa relación con el rendimiento académico.

En primer lugar, se estudia la posible relación entre el ajuste escolar con el autoconcepto global, estrategias de aprendizaje y la valoración hacia el estudio. Así, en la tabla 37, se presentan los resultados relativos a la comparación de las puntuaciones del alumnado, teniendo en cuenta la posible relación entre las variables señaladas de los alumnos de bachillerato y universidad (ver tabla 37).

Tabla 37

Correlación bivariada entre el ajuste escolar y el autoconcepto global, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio

		Ajuste escolar	A. Global	E. Aprendizaje	Actitud_ estudio
Ajuste escolar	Correlación de Pearson	1			
	Sig. (bilateral)				
A. Global	Correlación de Pearson	.128**			
	Sig. (bilateral)	.000			
E. Aprendizaje	Correlación de Pearson	.044	.380**	1	
	Sig. (bilateral)	.091	.000		
Actitud hacia el estudio	Correlación de Pearson	-.030	.231**	.535**	1
	Sig. (bilateral)	.252	.000	.000	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 37 se observa que existe correlación significativa entre el ajuste escolar y autoconcepto global. La correlación de Pearson ($r = .128$, $p < .000$) indica una relación débil, pero positiva, es decir, que cuanto más aumenta el autoconcepto global, mejores son también las puntuaciones en ajuste escolar en los estudiantes de bachillerato y universidad. Además, entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto global también existe una correlación positiva ($r = .380$, $p < .000$), indicando que cuanto mayor es el uso de estrategias de aprendizaje, mayores son las puntuaciones en autoconcepto global del alumnado. También se observa una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto global y la actitud hacia el estudio ($r = .231$, $p < .000$).

Por otro lado, se constata que un mayor uso de estrategias correlaciona positivamente con una mejor actitud hacia el estudio ($r = .535$, $p < .000$).

Posteriormente se procede a observar las correlaciones entre el autoconcepto general, el académico, y sus dimensiones, y el ajuste escolar (ver tabla 38).

Tabla 38

Correlación bivariada entre el ajuste escolar y el autoconcepto general y académico con sus dimensiones matemática y verbal

		Ajuste escolar	Autoconcepto general	Autoconcepto académico	Autoconcepto matemático	Autoconcepto verbal
Ajuste escolar	correlación de Pearson	1				
	sig. (bilateral)					
Autoconcepto general	correlación de Pearson	.125**	1			
	sig. (bilateral)	.000				
Autoconcepto académico	correlación de Pearson	.176**	.203**	1		
	sig. (bilateral)	.000	.000			
Autoconcepto matemático	correlación de Pearson	.021	.095**	.213**	1	
	sig. (bilateral)	.422	.000	.000		
Autoconcepto verbal	correlación de Pearson	.119**	.172**	.799**	.131**	1
	sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 38 se observa que existe una relación positiva y significativa ente el ajuste escolar y ambos tipos de autoconcepto, el general ($r = .125, p < .000$) y el académico ($r = .176, p < .000$). Es decir, a mayor puntuación en autoconcepto general o académico, mayor puntuación también en ajuste escolar. También se observa que el autoconcepto general y el académico correlacionan positiva y significativamente ($r = .203, p < .000$). Además, se constata que el autoconcepto verbal correlaciona positiva y significativamente con el ajuste escolar ($r = .119, p < .000$), así como con el autoconcepto matemático ($r = .131, p < .000$). Este último, sin embargo, no muestra una correlación estadísticamente significativa con el ajuste escolar.

A continuación se analizan las correlaciones entre el ajuste escolar y las estrategias de aprendizaje. Para ello se han tenido en cuenta los componentes específicos de cada escala. Es decir, dentro de la escala I o escala de estrategias afectivas de apoyo y control, se han considerado las estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control de contextos e interacción social y manejo de recursos (ver tabla 39).

Tabla 39

Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las subescalas de la dimensión estrategias afectivas, de apoyo y control

		Ajuste escolar	Estrategias motivacionales	Componentes Afectivos	Estrategias Metacognitivas	Estrategias de control de contexto. Interacción
Ajuste escolar	Correlación de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
Estrategias motivacionales	Correlación de Pearson	.022	1			
	Sig. (bilateral)	.397				
Componentes Afectivos	Correlación de Pearson	-.002	.397**	1		
	Sig. (bilateral)	.933	.000			
Estrategias Metacognitivas	Correlación de Pearson	.090**	.563**	.426**	1	
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000		
Estrategias de control de contexto. Interacción	Correlación de Pearson	-.054*	.465**	.442**	.613**	1
	Sig. (bilateral)	.041	.000	.000	.000	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 39 se constata que existe relación positiva y significativa entre el ajuste escolar y todas las estrategias concretas incluidas en la escala I: estrategias motivacionales ($r = .022, p = .397$); componentes afectivos ($r = -.002, p = .933$); estrategias metacognitivas ($r = .90, p = .001$); y estrategias de control de contexto e interacción ($r = .054, p = .041$). Es decir que un mayor uso de estrategias afectivas se relaciona con puntuaciones más elevadas en ajuste escolar.

Tras comprobar que el uso de estrategias afectivas correlaciona con el ajuste escolar se procede a comprobar si también ocurre con las estrategias incluidas en la escala II o estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (ver tabla 40).

Tabla 40

Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las subescalas de la dimensión estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

		Ajuste escolar	Estrategias de búsqueda y selección e información	Estrategias de procesamiento y uso de la información
Ajuste escolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1		
Estrategias de búsqueda y selección e información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.039 .141	1	
Estrategias de procesamiento y uso de la información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.062* .018	.691** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 40 se constata que solo las estrategias relacionadas con el procesamiento y uso de la información correlacionan débil, positiva y significativamente con el ajuste escolar ($r = .062$, $p = .018$), de tal modo que un mayor uso de estas estrategias se relaciona con mayores puntuaciones en ajuste escolar.

Por último, se analiza la posible relación entre el ajuste escolar y la actitud hacia el estudio (ver tabla 41).

Tabla 41

Correlación bivariada entre el ajuste escolar y las dimensiones de la actitud hacia el estudio

		Ajuste escolar	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Atribuciones internas
Ajuste escolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1			
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.008 .751	1		
Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.149** .000	.344** .000	1	
Atribuciones internas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.054* .039	.279** .000	.097** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 41 se puede comprobar que la dimensión de valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo no correlaciona significativamente con el ajuste escolar ($r = .008$, $p = .751$), pero sí lo hacen las otras dos dimensiones de la escala. Curiosamente, la valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo correlaciona significativa y negativamente con el ajuste escolar ($r = -.149$, $p < .000$), de manera que, a menor valoración de dicho tipo de trabajo, mayor es el ajuste escolar. Lo contrario ocurre con las atribuciones internas, cuya correlación es significativa pero positiva, aunque muy débil ($r = .054$, $p = .039$).

Rendimiento académico en función del autoconcepto, estrategias de aprendizaje y valoración hacia el estudio

A continuación se estudia la posible relación bivariada entre el rendimiento académico con el autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la valoración hacia el estudio. Así, en la tabla 42, se presentan los resultados relativos a la comparación de las puntuaciones del alumnado, teniendo en cuenta la posible relación entre las variables señaladas de los alumnos de bachillerato y universidad (ver tabla 42).

Tabla 42

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto global, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio

		Rendimiento académico	Autoconcepto Global	Estrategias de aprendizajes	Actitud hacia el estudio
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1			
Autoconcepto Global	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.036 .176	1		
Estrategias de aprendizajes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.048 .065	.380** .000	1	
Actitud hacia el estudio	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.019 .464	.231** .000	.535** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Como puede comprobarse en la tabla 42, ninguna de las variables psicoinstruccionales correlaciona de forma estadísticamente significativa con el rendimiento escolar; ni el autoconcepto global ($r = -.036$, $p = .176$); ni las estrategias de aprendizaje ($r = -.048$, $p = .065$); ni la actitud hacia el estudio ($r = -.019$, $p = .464$).

Tras haber constatado que no existe relación con el autoconcepto global, se procede a analizar si existe con el autoconcepto general y académico en la tabla 43.

Tabla 43

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto general y autoconcepto académico

		Rendimiento académico	Autoconcepto General	Autoconcepto académico
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1		
Autoconcepto General	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.022 .397	1	
Autoconcepto académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.053* .045	.203** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 43 se constata que existe una débil relación positiva y significativa entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico ($r = .053$, $p = .045$).

Después de constatar esta débil, aunque positiva relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico, se procede a analizar si existe relación con el autoconcepto verbal y el matemático (ver tabla 44).

Tabla 44

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y el autoconcepto matemático y verbal

		Rendimiento académico	Autoconcepto Matemático	Autoconcepto Verbal
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1		
Autoconcepto Matemático	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.074** .005	1	
Autoconcepto Verbal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.036 .172	.131** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 44 se observa que solo el autoconcepto matemático correlaciona significativa y negativamente con el rendimiento escolar, de manera que, a mayor puntuación en autoconcepto matemático, menor sería el rendimiento escolar ($r = -.074$, $p = .005$). En cualquier caso, es una relación muy débil.

A continuación, en la tabla 45 se reflejan las correlaciones bivariadas entre el rendimiento escolar y las distintas estrategias que componen la escala I (Estrategias afectivas de apoyo y control).

Tabla 45

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y subescalas de la dimensión de las estrategias afectivas, de apoyo y control

		Rendimiento académico	Estrategias motivacionales	Componentes Afectivos	Estrategias Meta-cognitivas	Estrategias de control de contexto. Interacción
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1				
Estrategias motivacionales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.053*	1			
Componentes Afectivos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.073**	.397**	1		
Estrategias Metacognitivas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.042	.563**	.426**	1	
Estrategias de control de contexto. Interacción	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.027	.465**	.442**	.613**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 45 se observa que solo dos componentes de la escala I correlacionan de manera estadísticamente significativa con el rendimiento escolar. Se trata de las estrategias motivacionales ($r = -.053$, $p = .042$) y los componentes afectivos ($r = -.073$, $p = .006$). Ambas correlaciones son muy débiles, pero son negativas, de manera que a menor puntuación en este tipo de estrategias, mayor puntuación en rendimiento académico.

Tras analizar la relación del rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje afectivas, de apoyo y control, se procede a hacer lo mismo (ver tabla 46) con las estrategias de aprendizaje de la escala II (procesamiento de la información).

Tabla 46

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y las subescalas de la dimensión de las estrategias relacionadas con el proceso de la información

		Rendimiento académico	Estrategias de búsqueda y selección e información	Estrategias de procesamiento y uso de la información
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1		
Estrategias de búsqueda y selección e información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.082**	1	
Estrategias de procesamiento y uso de la información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.009	.691**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En la tabla 46 se puede constatar que únicamente las estrategias de búsqueda y selección e información se relacionan de manera significativa con el rendimiento académico. La relación es muy débil ($r = -.082$, $p = .002$), y resulta negativa, de tal modo que a mayor uso de estas estrategias, menor sería el rendimiento del alumnado.

Para finalizar con el análisis de relaciones entre el rendimiento académico y las variables psicoinstruccionales, en la tabla 47 se muestran las correlaciones bivariadas entre el rendimiento y las dimensiones que componen la escala de actitud hacia el estudio.

Tabla 47

Correlación bivariada entre el rendimiento académico y las dimensiones de la actitud hacia el estudio

		Rendimiento académico	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Atribuciones internas
Rendimiento académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1			
Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.014 .601	1		
Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.013 .628	.344** .000	1	
Atribuciones internas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.046 .079	.279** .000	.097** .000	1

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

Como ha podido comprobarse en la tabla 47, ninguna de las dimensiones de la escala de actitud hacia el estudio: valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo ($r = -.014$, $p = .013$), valoración y actitud hacia el trabajo en equipo ($r = .013$, $p = .628$) y atribuciones internas ($r = -.046$, $p = .079$) muestra una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico.

Después de los análisis realizados se evidencia que la hipótesis se cumple de forma parcial, en lo que respecta a la relación entre ajuste escolar y variables psicoinstruccionales, ya que, en efecto, existe una correlación significativa entre el autoconcepto global tanto con el ajuste escolar se constata una correlación entre el ajuste escolar y el autoconcepto general y académico y verbal, no así el matemático. De igual forma, se comprueba que, aunque no existe correlación positiva entre el ajuste escolar y las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio (considerando sus puntuaciones globales) si que la hay con algunas de las dimensiones de ambas variables. En concreto con las subdimensiones de estrategias motivacionales; componentes afectivos; estrategias metacognitivas; estrategias de control de contexto e interacción y estrategias de uso y procesamiento de la información. Así como con las atribuciones internas. Por el contrario, ni el autoconcepto, ni las estrategias de aprendizaje, ni la actitud hacia el estudio correlacionan con el rendimiento académico considerando sus puntuaciones generales, si bien algunas dimensiones concretas, como el autoconcepto matemático, las estrategias motivacionales; los componentes afectivos y las estrategias de

búsqueda de la información han mostrado correlaciones muy débiles pero negativas y significativas con el rendimiento académico.

Hipótesis 7

Las puntuaciones de ajuste escolar y de rendimiento académico del alumnado mostrarán diferencias significativas en función de las puntuaciones altas, medias o bajas del alumnado en las dimensiones del autoconcepto académico, así como en función de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio.

En primer lugar, se procede a comparar las puntuaciones del ajuste escolar clasificando a las personas participantes en tres grupos en función de su puntuación en autoconcepto: alta, media o baja (ver tabla 48).

Tabla 48

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) del autoconcepto académico, matemático y verbal

Variable dependiente	Variabes psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	<i>p</i>
Ajuste escolar	A. académico	Bajo	34.02	5.87	141	19.14	.000***
		Medio	34.5	5.29	1130		
		Alto	37.14	6.75	182		
	A. matemático	Bajo	35.91	6.62	168	3.92	.020*
		Medio	34.61	5.54	1085		
		Alto	34.81	4.98	200		
	A. verbal	Bajo	36.07	6.32	162	7.78	.000***
		Medio	34.48	5.31	1119		
		Alto	35.6	6.58	172		

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Se constata que dependiendo del nivel de autoconcepto académico ($F = 19.14$, $p = .0000$), así como matemático ($F = 3.92$, $p = .020$) y verbal ($F = 7.78$; $p = .000$), existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar del alumnado, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 49).

Tabla 49

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado del autoconcepto académico

VD	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones				
			Bajo vs medio	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	
Ajuste escolar	Autoconcepto académico	Games-Howell	.621	.000***	.49	.000***	.43
	Autoconcepto matemático	HSD de Tukey	.495	.887		.191	
	Autoconcepto verbal	Games-Howell	.636	.008**	.07	.010*	.18

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Los análisis post-hoc permiten comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas en ajuste escolar en función del nivel de autoconcepto matemático, pero sí en función del autoconcepto académico y autoconcepto verbal. En el caso del autoconcepto académico el alumnado con mayor nivel de autoconcepto es el que muestra mejor ajuste, tanto frente al alumnado con un autoconcepto académico general medio ($p = .621$) o bajo ($p = .887$), con un tamaño medio. Sin embargo, en el caso del autoconcepto verbal, es precisamente el alumnado que muestra menor autoconcepto el que logra puntuaciones significativamente más elevadas en ajuste escolar que el que muestra un autoconcepto medio o alto, frente al alumnado con un autoconcepto verbal medio ($p = .636$) o alto ($p = .008$), siendo estas diferencias de tamaño pequeño.

A continuación, se comprobó si existían diferencias en las puntuaciones del ajuste escolar dependiendo la puntuación (alta, media o baja) obtenida en las escalas de la actitud hacia el estudio del alumnado (ver tabla 50).

Tabla 50

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de la actitud hacia el estudio

	Variabes psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	<i>p</i>
Ajuste escolar	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Bajo	35.55	6.79	115	5.56	.004**
		Medio	34.55	5.33	1173		
		Alto	35.93	6.49	165		
	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Bajo	36.44	6.68	212	16.42	.000***
		Medio	35.02	5.33	619		
		Alto	33.99	5.36	622		
	Atribuciones internas	Bajo	34.42	5.46	184	4.49	.011*
		Medio	34.58	5.31	944		
		Alto	35.60	6.44	325		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se comprueba en la tabla 50 existen diferencias en el ajuste escolar del alumnado en función de su valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo ($F = 5.56$; $p = .004$), valoración y actitud hacia el trabajo en equipo ($F = 16.42$; $p = .000$) y las atribuciones internas ($F = 4.49$; $p = .011$).

Para identificar entre qué grupos se dan estas diferencias, se realizan comparaciones post-hoc (ver tabla 51).

Tabla 51

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de la actitud hacia el estudio

	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones					
			Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Ajuste escolar	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Games-Howell	.281		.883		.026*	.23
	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Games-Howell	.015*	.23	.000***	.40	.002**	.19
	Atribuciones internas	Games-Howell	.935		.074		.027*	.17

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que el alumnado que muestra puntuaciones medias en su actitud hacia el aprendizaje profundo obtiene puntuaciones significativamente más bajas en ajuste escolar que el alumnado con una valoración y actitud positiva elevada hacia el mismo ($p = .281$). No existen diferencias en ajuste escolar entre el alumnado con una elevada actitud positiva hacia el aprendizaje profundo y el alumnado con una baja valoración del mismo ($p = .883$). Se observa también que el alumnado con menor valoración del trabajo en equipo obtiene puntuaciones más elevadas en ajuste que el alumnado con una valoración media ($p = .281$) o alta ($p = .026$) de dicho trabajo en equipo, siendo esta diferencia de tamaño pequeño. Incluso el alumnado con una actitud media hacia el trabajo en equipo puntúa significativamente más alto en ajuste escolar que el alumnado con una actitud alta hacia el trabajo grupal ($p = .002$), con un tamaño pequeño en dicha diferencia. Por último, se constata que el alumnado con una elevada tendencia a realizar atribuciones internas es el que muestra puntuaciones significativamente más elevadas en ajuste escolar frente al alumnado con una tendencia media a realizar dichas atribuciones ($p = .015$), en este caso la diferencia también es de tamaño pequeño.

A continuación, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del ajuste escolar dependiendo de las puntuaciones altas, medias o bajas en las estrategias de aprendizaje (ver tabla 52).

Tabla 52

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de aprendizaje

V.D.	Variables psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	<i>p</i>
Ajuste escolar	Estrategias de aprendizaje	Bajo	34.70	6.29	164	2.91	.055
		Medio	34.64	5.47	1095		
		Alto	35.69	5.78	194		
	Escala I: Estrategias afectivas, apoyo y control	Bajo	35.30	6.90	148	3.99	.019*
		Medio	34.56	5.44	1100		
		Alto	35.65	5.47	205		
	Escala II: Estrategias proceso de la información	Bajo	34.17	6.09	128	8.59	.000***
		Medio	34.68	5.36	1231		
		Alto	37.03	7.47	94		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se constata que en la escala general de las estrategias de aprendizaje ($F = 2.91, p = .055$) no se observan diferencia estadísticamente significativa; sin embargo, en la Escala I: Estrategias afectivas de apoyo y control ($F = 3.99, p = .019$) y en Escala II: Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información ($F = 7.78; p = .000$), existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar del alumnado en función del mayor o menor uso de estas estrategias, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 53).

Tabla 53

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias de aprendizaje

V.D.	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones			
			Bajo vs medio	Bajo vs alto	Medio vs alto	<i>d</i>
Ajuste escolar	Estrategias de aprendizaje	HSD de Tukey	.993	.216	.043*	.18
	Escala I: Estrategias afectivas, de apoyo y control	Games-Howell	.423	.861	.024*	.19
	Escala II: Estrategias relacionada con el proceso de la información	Games-Howell	.396	.077	.000***	.36

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Al realizar los análisis pos-hoc se comprueba que, aunque inicialmente no parecían existir diferencias estadísticamente significativas en el ajuste escolar en función del uso de las estrategias de aprendizaje, sí que existen en el caso del alumnado que realiza un uso elevado de las mismas (el cual muestra puntuaciones más elevadas) que el que realiza un uso medio de dichas estrategias ($p = .043$), dicha diferencia es de tamaño pequeño.

De igual manera, el alumnado con un uso medio de estrategias afectivas, de apoyo y control (escala I) y de estrategias de procesamiento de la información (escala II) muestra puntuaciones en ajuste escolar significativamente más bajas que el alumnado que realiza un uso elevado de tales estrategias ($p = .024$ y $p = .000$, respectivamente). Dichas diferencias son de tamaño pequeño y medio, en el orden en que se las ha nombrado.

A continuación, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del ajuste escolar en cada una de las subescalas y componentes de la escala I. Se comienza con la escala de estrategias motivacionales (ver tabla 54).

Tabla 54

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)

V. D.	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	n	F	<i>p</i>
Ajuste escolar	Motivación intrínseca	Bajo	36.14	7.83	108	6.92	.001**
		Medio	34.46	5.31	1045		
		Alto	35.43	5.59	300		
	Motivación extrínseca	Bajo	34.13	5.16	182	1.74	.176
		Medio	34.84	5.61	1124		
		Alto	35.23	6.19	147		
	Valor tarea	Bajo	36.40	7.23	154	7.90	.000***
		Medio	34.50	5.25	1020		
		Alto	34.95	5.75	279		
	Atribuciones internas	Bajo	35.84	7.29	132	3.40	.034*
		Medio	34.56	5.37	961		
		Alto	35.01	5.52	360		
	Atribuciones externas	Bajo	35.07	5.25	138	8.94	.000***
		Medio	34.57	5.57	1214		
		Alto	36.99	6.25	101		
	Autoeficacia expectativas	Bajo	35.66	7.62	140	5.07	.006**
		Medio	34.54	5.32	1139		
		Alto	35.69	5.46	174		
	Concepción inteligencia	Bajo	35.69	6.54	48	4.10	.017*
		Medio	34.61	5.50	1234		
		Alto	35.81	6.06	171		

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Se constata que dependiendo del nivel de Motivación intrínseca ($F = 6.92, p = .001$), así como Valor de la tarea ($F = 7.90, p = .000$), Atribuciones internas ($F = 3.40; p = .034$), Atribuciones externas ($F = 8.94, p = .000$), Autoeficacia expectativas ($F = 5.07; p = .006$) y Concepción de la inteligencia ($F = 4.10, p = .017$) existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar del alumnado, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 55).

Tabla 55

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)

V.D.	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones					
			Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Ajuste escolar	Motivación Intrínseca	Games-Howell	.080		.666		.021*	.17
	Motivación extrínseca	HSD de Tukey	.260		.182		.701	
	Valor tarea	Games-Howell	.006**	.30	.083		.465	
	Atribuciones internas	HSD de Tukey	.037*	.19	.311		.399	
	Atribuciones externas	HSD de Tukey	.578		.024*	.33	.000***	.40
	Autoeficacia expectativas	Games-Howell	.211		.999		.027*	.21
	Concepción inteligencia	HSD de Tukey	.392		.990		.023*	.20

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como puede observarse en la tabla 55 el alumnado con una motivación intrínseca alta obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en ajuste escolar que el alumnado con una motivación media (con una diferencia de tamaño pequeño). Esto mismo ocurre en el caso de las atribuciones externas, la autoeficacia y la concepción de la inteligencia, con diferencias de tamaño entre pequeño y medio.

En el caso del valor de la tarea y de las atribuciones internas se observa que es el alumnado que puntúa más bajo en ambas estrategias el que muestra mayor ajuste escolar que el que obtiene puntuaciones medias en tales estrategias.

A continuación, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del ajuste escolar en función de la puntuación alta, media o baja de las distintas estrategias que componen el resto de subescalas de la escala I (componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos) (ver tabla 56).

Tabla 56

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)

V.D.	Subescala	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	n	F	p	
Ajuste escolar	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	Bajo	34.57	6.16	143	.14	.870	
			Medio	34.80	5.64	1115			
			Alto	34.89	5.06	195			
		Ansiedad	Bajo	34.84	5.19	230	1.00	.368	
			Medio	34.70	5.68	1093			
			Alto	35.43	5.79	130			
		Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	Bajo	34.96	6.17	127	2.90	.055
				Medio	34.64	5.48	1170		
				Alto	35.78	6.05	156		
	Planificación		Bajo	34.69	5.61	145	6.88	.001**	
			Medio	34.56	5.49	1117			
			Alto	36.18	6.15	191			
	Autoevaluación		Bajo	34.79	6.98	117	1.07	.343	
			Medio	34.72	5.55	1235			
			Alto	35.57	4.62	101			
	Control. Autorregulación	Bajo	34.69	6.99	134	6.84	.001**		
		Medio	34.56	5.35	1123				
		Alto	36.16	5.88	196				
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control de contexto	Bajo	35.04	6.78	138	2.76	.064	
			Medio	34.62	5.43	1129			
			Alto	35.63	5.71	186			
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		Bajo	36.49	7.06	146	7.60	.001**		
		Medio	34.61	5.35	1134				
		Alto	34.48	5.74	173				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 56 se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en función del mayor o menor uso de las estrategias afectivas y de control en varios casos. Concretamente, dentro de las estrategias metacognitivas, en aquellas de planificación y de autocontrol ($p = .001$ y $p = .001$, respectivamente).

También se constatan diferencias del ajuste escolar en función del mayor o menor uso de estrategias de control, dentro de éstas, específicamente en aquellas de habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros ($p = .001$), por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 57).

Tabla 57

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)

V.D.	Subescala	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones					
				Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Ajuste escolar	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	HSD de Tukey	.896		.864		.974	
		Ansiedad	HSD de Tukey	.933		.607		.339	
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	HSD de Tukey	.810		.444		.046*	.19
		Planificación	HSD de Tukey	.963		.041*	.25	.001**	.27
		Autoevaluación	Games-Howell	.993		.556		.309	
	Estrategias de control del contexto. interacción social y manejo de recursos	Control. autorregulación	Games-Howell	.975		.117		.001**	.28
		Control de contexto	HSD de Tukey	.677		.622		.059	
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	Games-Howell	.006**	.30	.017*	.31	.955	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En las comparaciones post-hoc mostradas en la tabla 57 se comprueba que pese a que previamente no parecían existir diferencias significativas dentro de la estrategia metacognitiva de conocimiento de objetivos, sí que existen ($p = .046$), aunque con una diferencia de tamaño pequeño. El alumnado con un uso alto de dicha estrategia puntúa en ajuste escolar de manera más elevada que el alumnado que hace un uso medio de la misma. Esto ocurre también con las estrategias de planificación ($p = .001$) y de autorregulación ($p = .001$), en ambos casos con una diferencia de tamaño entre pequeño y medio. Además, en el caso de la estrategia de planificación se constata que también el alumnado que planifica en mayor medida muestra un ajuste escolar más elevado que el que planifica en un grado bajo.

A continuación, en la tabla 58, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del ajuste escolar dependiendo del mayor o menor uso de las estrategias relacionadas con las subescalas del procesamiento de la información (Escala II) (ver tabla 58).

Tabla 58

Ajuste escolar en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II)

V.D.	Subescala	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	N	F	p
Ajuste escolar	Estrategias de búsqueda y selección e información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Bajo	35.14	6.20	175	7.09	.001*
			Medio	34.50	5.31	1093		
			Alto	36.13	6.56	185		
		Selección de información	Bajo	35.09	6.38	146	2.16	.115
			Medio	34.66	5.46	1190		
			Alto	35.73	6.09	117		
		Adquisición de información	Bajo	35.50	6.29	135	1.77	.170
			Medio	34.65	5.45	1153		
			Alto	35.16	6.16	165		
		Elaboración	Bajo	34.82	6.07	175	11.12	.000** *
			Medio	34.54	5.33	1157		
			Alto	37.06	7.01	121		
	Organización	Bajo	34.88	6.16	197	4.24	.015*	
		Medio	34.60	5.37	1099			
		Alto	35.99	6.46	157			
	Personalización y creatividad. pensamiento crítico	Bajo	34.60	6.52	160	10.85	.000** *	
		Medio	34.50	5.30	1092			
		Alto	36.49	6.23	201			
	Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos	Bajo	34.70	6.08	167	1.41	.243	
		Medio	34.72	5.44	1175			
		Alto	35.65	6.62	111			
	Almacena miento. Simple repetición	Bajo	34.89	5.18	182	6.48	.002**	
		Medio	34.60	5.53	1165			
		Alto	36.64	6.86	106			
Transferencia . Uso de la información	Bajo	35.19	6.58	178	1.26	.283		
	Medio	34.66	5.37	1122				
	Alto	35.25	6.13	153				
Manejo de recursos para usar la información adquirida	Bajo	35.36	7.69	85	4.59	.173		
	Medio	34.57	5.34	1169				
	Alto	35.80	6.04	199				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 58 se observa que existen diferencias en las puntuaciones de ajuste escolar del alumnado en función del mayor o menor uso de varias de las estrategias de aprendizaje, concretamente, dentro de las estrategias de búsqueda y selección e información se constata que existen diferencias en la escala de conocimiento de fuentes y búsqueda de información ($F = 7.09$, $p = .001$). Por otro lado, en las escalas de estrategias de procesamiento y uso de la información ($F = 11.12$, $p < .000$), organización ($F = 4.24$; $p = .015$), personalización y creatividad. pensamiento ($F = 10.85$; $p = .000$) y Almacenamiento por simple repetición ($F = 6.48$; $p = .002$). Se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 59).

Tabla 59

Comparaciones múltiples post hoc del ajuste escolar según el grado de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II

V.D.	Subescalas	Estrategias	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones				
				Bajo vs medio	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Ajuste escolar	Estrategias de búsqueda y selección e información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Games-Howell	.402	.308		.004**	.27
		Selección de información	Games-Howell	.715	.687		.164	
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información	HSD de Tukey	.223	.862		.525	
		Elaboración	Games-Howell	.834	.013*	.34	.001**	.40
		Organización	Games-Howell	.822	.231		.029	.23
		Personalización y creatividad. pensamiento crítico	Games-Howell	.982	.016*	.29	.000***	.34
		Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos	Games-Howell	.999	.450		.326	
		Almacenamiento. Simple repetición	Games-Howell	.770	.062		.010*	.32
		Transferencia. Uso de la información	Games-Howell	.563	.996		.498	
		Manejo de recursos para usar la información adquirida	Games-Howell	.620	.886		.020*	.21

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las comparaciones post hoc permiten constatar que dentro de las estrategias de búsqueda y selección de información, las diferencias estadísticamente significativas están entre el alumnado con elevado conocimiento de fuentes y búsquedas de información, el cual puntúa más alto en ajuste escolar, que el alumnado que hace un uso medio de las mismas. Dicha diferencia tiene un tamaño entre pequeño y medio.

Lo mismo ocurre en el caso de las estrategias de procesamiento de la información, escala dentro de la cual en los componentes de almacenamiento por simple repetición y manejo de recursos para usar la información adquirida el alumnado que utiliza en mayor medida dichas estrategias puntúa en ajuste escolar significativamente más alto que el que las usa en un grado medio, tales diferencias tienen un tamaño entre pequeño y medio. En las estrategias de organización y de personalización y creatividad ocurre lo mismo, solo que además, también se observa un mayor ajuste entre el alumnado que hace un uso elevado de las mismas frente al que hace un uso bajo. Estas diferencias también mantienen un tamaño entre pequeño y medio.

Analizadas las posibles variaciones del ajuste escolar en función de las puntuaciones altas, medias o bajas en el resto de variables (autoconcepto, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje) se procede ahora a realizar lo mismo con el rendimiento académico.

En primer lugar, se procede a comparar las puntuaciones del rendimiento académico clasificando a las personas participantes en tres grupos en función de su puntuación en autoconcepto: alto, medio o bajo (ver tabla 60).

Tabla 60

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) del autoconcepto académico

V. D.	Variables psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	<i>p</i>
Rendimiento académico	Autoconcepto académico	Bajo	6.44	1.33	141	1.36	.257
		Medio	6.54	1.21	1130		
		Alto	6.66	1.32	182		
	autoconcepto matemático	Bajo	6.63	1.26	190	1.77	.171
		Medio	6.56	1.23	1073		
		Alto	6.40	1.24	190		
	autoconcepto verbal	Bajo	6.45	1.33	128	.55	.575
		Medio	6.56	1.21	1231		
		Alto	6.50	1.38	94		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se constata que dependiendo del nivel de autoconcepto académico ($F = 1.36$, $p = .257$), así como matemático ($F = 1.77$, $p = .171$) y verbal ($F = .55$; $p = .575$), no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en rendimiento escolar del alumnado.

A continuación, en la tabla 61 se refleja si existen diferencias en las puntuaciones del rendimiento académico dependiendo de la actitud más o menos elevada hacia el estudio que muestra el alumnado (ver tabla 61).

Tabla 61

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) la actitud hacia el estudio

V.D.	Variables psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	p
Rendimiento académico	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	Bajo	6.58	1.27	115	.18	.832
		Medio	6.54	1.22	1173		
		Alto	6.59	1.30	165		
	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	Bajo	6.60	1.22	212	2.40	.091
		Medio	6.46	1.29	619		
		Alto	6.61	1.18	622		
	Atribuciones internas	Bajo	6.59	1.20	184	.95	.386
		Medio	6.57	1.24	944		
		Alto	6.46	1.24	325		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se constata en la tabla 61 no se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función de la actitud o valoración alta, media o baja que el alumnado muestra hacia el aprendizaje. De hecho, en la valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo ($F = 2.40$, $p = .091$) y en la realización de atribuciones internas ($F = .95$; $p = .386$), no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar del alumnado.

A continuación, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del rendimiento académico dependiendo del mayor o menor uso de las estrategias de aprendizaje, tomando en consideración, primero, las escalas generales (ver tabla 62).

Tabla 62

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de aprendizaje

V.D.	Variables psicológicas	Puntuaciones	Media	DT	n	F	p
Rendimiento académico	Estrategias de aprendizaje	Bajo	6.65	1.24	164	1.44	.238
		Medio	6.55	1.24	1095		
		Alto	6.43	1.20	194		
	Escala I: Estrategias afectivas de apoyo y control	Bajo	6.72	1.20	148	2.29	.102
		Medio	6.54	1.25	1100		
		Alto	6.44	1.17	205		
	Escala II: Estrategias relacionadas con el proceso de la información	Bajo	6.59	1.22	186	.51	.603
		Medio	6.55	1.23	1098		
		Alto	6.46	1.30	169		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En el caso de las estrategias de aprendizaje, y tomando sus escalas generales, no se constata que existan diferencias en el rendimiento académico del alumnado en función de su mayor o menor uso. Ni en el caso de la escala general ($p = .238$) ni en el caso de la escala I ($p = .102$), ni de la escala II ($p = .603$). A pesar de todo, se deciden realizar análisis por escala y componente específico para constatar si existe algún tipo de diferencia en tal caso.

Se comienza analizando las estrategias que componen la escala I; las estrategias afectivas y de control. En la tabla 63 se recoge la primera de las escalas que componen la escala I, la relativa a estrategias motivacionales.

Tabla 63

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)

V.D.	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	n	F	p
Rendimiento académico	Motivación intrínseca	Bajo	6.65	1.24	108	3.61	.027*
		Medio	6.49	1.24	1045		
		Alto	6.69	1.19	300		
	Motivación extrínseca	Bajo	6.72	1.15	182	2.07	.127
		Medio	6.52	1.25	1124		
		Alto	6.52	1.15	147		
	Valor tarea	Bajo	6.56	1.32	154	.18	.838
		Medio	6.53	1.23	1020		
		Alto	6.58	1.19	279		
	Atribuciones internas	Bajo	6.53	1.32	132	.19	.823
		Medio	6.56	1.26	961		
		Alto	6.51	1.13	360		
	Atribuciones externas	Bajo	6.90	1.04	138	9.08	.000***
		Medio	6.53	1.25	1214		
		Alto	6.23	1.20	101		
	Autoeficacia expectativas	Bajo	6.62	1.17	140	.80	.449
		Medio	6.52	1.24	1139		
		Alto	6.62	1.22	174		
	Concepción inteligencia	Bajo	6.93	1.22	48	3.38	.034*
		Medio	6.55	1.22	1234		
		Alto	6.41	1.32	171		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se constata que dependiendo del nivel de la motivación intrínseca ($F = 3.61$, $p = .027$), así como de atribuciones externas ($F = 9.08$, $p = .000$) y de la concepción de la inteligencia ($F = 3.38$; $p = .034$), existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en el rendimiento escolar del alumnado, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 64).

Tabla 64

Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales (escala I)

V.D.	Variable Independiente	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones					
			Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Rendimiento académico	Motivación Intrínseca	HSD de Tukey	.404		.947		.032*	.16
	Motivación extrínseca	HSD de Tukey	.109		.308		1.000	
	Valor tarea	HSD de Tukey	.959		.989		.838	
	Atribuciones internas	Games-Howell	.965		.993		.800	
	Atribuciones externas	Games-Howell	.000***	.32	.000***	.59	.048*	.24
	Autoeficacia expectativas	HSD de Tukey	.641		1.000		.581	
	Concepción inteligencia	HSD de Tukey	.092		.027*	.40	.341	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se constata que en el caso de la motivación intrínseca, es el alumnado que muestra puntuaciones más elevadas y es el que también tiene mayores puntuaciones en rendimiento académico, con una diferencia de tamaño pequeño. Lo contrario ocurre con las atribuciones externas, el alumnado que utiliza en menor medida estas atribuciones es el que muestra mayor rendimiento académico en comparación con el alumnado que utiliza mucho o en grado medio esta estrategia, con una diferencia de tamaño entre pequeño y medio. Por último, el alumnado que considera en menor medida la inteligencia como modificable obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en rendimiento académico que el que la considera modificable en alto grado, dicha diferencia tiene un tamaño medio.

A continuación, se comprueba si existen diferencias en las puntuaciones del rendimiento académico dependiendo de las puntuaciones altas, medias o bajas en el uso del resto de estrategias que componen la escala I (ver tabla 65).

Tabla 65

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)

V.D.	Subescala	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	N	F	<i>p</i>			
Rendimiento académico	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	Bajo	6.49	1.17	143	.43	.651			
			Medio	6.56	1.25	1115					
			Alto	6.49	1.21	195					
		Ansiedad	Bajo	6.81	1.17	230			6.87	.001**	
			Medio	6.51	1.21	1093					
			Alto	6.40	1.44	130					
		Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	Bajo	6.58	1.28			127	.20	.816
				Medio	6.54	1.23			1170		
				Alto	6.59	1.23			156		
	Planificación		Bajo	6.73	1.10	145	1.91	.149			
			Medio	6.52	1.24	1117					
			Alto	6.54	1.27	191					
	Autoevaluación		Bajo	6.49	1.35	117	.26	.773			
			Medio	6.55	1.22	1235					
			Alto	6.61	1.26	101					
	Control. Autorregulación		Bajo	6.74	1.24	134	3.08	.046*			
			Medio	6.50	1.23	1123					
			Alto	6.65	1.24	196					
	Estrategias de control del contexto. interacción social y manejo de recursos	Control de contexto	Bajo	6.64	1.16	138	.52	.594			
			Medio	6.53	1.24	1129					
			Alto	6.56	1.23	186					
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros		Bajo	6.64	1.29	146	1.76	.173				
		Medio	6.56	1.21	1134						
		Alto	6.40	1.31	173						

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

En la tabla 65 se observa que dentro de la subescala de componentes afectivos dependiendo del nivel de la ansiedad ($F = 6.87$, $p = .001$), existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de rendimiento escolar del alumnado. También dentro de las estrategias metacognitivas, concretamente en la escala de control y autorregulación ($F = 3.08$, $p = .046$), existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar del alumnado, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 66).

Tabla 66

Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias afectivas, de apoyo y control (subescalas de la escala I)

V.D.	Subescalas	Estrategia	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones				
				Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto
Rendimiento académico	Componentes afectivos	Estado físico y anímico	HSD de Tukey	.787		1.000		.746
		Ansiedad	Games-Howell	.001**	.25	.015*	.31	.674
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	HSD de Tukey	.912		.998		.856
		Planificación	HSD de Tukey	.125		.335		.975
		Autoevaluación	HSD de Tukey	.868		.755		.887
		Control. autorregulación	HSD de Tukey	.090		.806		.257
	Estrategias de control del contexto. interacción social y manejo de recursos	Control de contexto	HSD de Tukey	.570		.810		.959
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	Games-Howell	.699		.177		.255

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En los análisis post-hoc no se observan diferencias dentro de la escala de estrategias metacognitivas, sin embargo, sí que se mantienen las diferencias estadísticamente significativas en la escala de ansiedad ($p = .001$, y $p = .015$), con una diferencia de tamaño entre pequeño y medio. Así, el alumnado que muestra menores niveles de ansiedad es el que también refleja puntuaciones más elevadas en rendimiento académico, tanto frente al grupo de ansiedad media como elevada.

A continuación, se comprobó si existían diferencias en las puntuaciones del rendimiento académico dependiendo de la puntuación alta, media o baja en las escalas de las estrategias de aprendizaje de la Escala II, o estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (ver tabla 67).

Tabla 67

Rendimiento académico en función del grado (bajo, medio o alto) de las estrategias de las subescalas de la escala II (Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información)

V.D.	Subescala	Estrategias	Puntuaciones	Media	DT	N	F	p			
Rendimiento académico	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Estrategias de búsqueda y selección e información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Bajo	6.84	1.16	175	5.93	.003**		
				Medio	6.51	1.23	1093				
				Alto	6.46	1.28	185				
			Selección de información	Bajo	6.56	1.28	146			1.91	.149
				Medio	6.56	1.22	1190				
				Alto	6.33	1.27	117				
			Adquisición de información	Bajo	6.78	1.15	135			4.46	.012*
				Medio	6.50	1.24	1153				
				Alto	6.68	1.23	165				
		Elaboración	Bajo	6.67	1.16	175	1.10	.333			
			Medio	6.52	1.23	1157					
			Alto	6.58	1.37	121					
		Organización	Bajo	6.54	1.22	197	1.22	.296			
			Medio	6.53	1.23	1099					
			Alto	6.69	1.24	157					
		Personalización y creatividad. pensamiento crítico	Bajo	6.56	1.27	160	.90	.407			
			Medio	6.52	1.22	1092					
			Alto	6.65	1.29	201					
		Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos	Bajo	6.66	1.26	167	1.50	.222			
			Medio	6.52	1.23	1175					
			Alto	6.66	1.18	111					
		Almacenamiento. Simple repetición	Bajo	6.75	1.19	182	2.92	.054			
			Medio	6.52	1.23	1165					
			Alto	6.51	1.29	106					
		Transferencia. Uso de la información	Bajo	6.61	1.19	178	1.06	.347			
			Medio	6.52	1.23	1122					
			Alto	6.65	1.29	153					
Manejo de recursos para usar la información adquirida	Bajo	35.36	7.69	85	4.59	.173					
	Medio	34.57	5.34	1169							
	Alto	35.80	6.04	199							

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como puede comprobarse en la tabla 67 dentro de la dimensión de estrategias de búsqueda y selección e información, se constata que dependiendo de su nivel ($F = 5.93, p = .003$) el alumnado muestra diferencias estadísticamente significativas en su rendimiento académico. Por otro lado, dentro de la dimensión de estrategias de procesamiento y uso de la información, en la estrategia concreta de adquisición de información ($F = 4.46, p = .012$), también existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en el rendimiento académico del alumnado, por lo que se realizan análisis post-hoc para conocer entre qué grupos se dan dichas diferencias (ver tabla 68).

Tabla 68

Comparaciones múltiples post hoc del rendimiento académico según el grado de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (subescalas de la escala II)

V.D.	Subescala	Estrategia	Comparaciones múltiples post hoc	Escala de puntuaciones					
				Bajo vs medio	<i>d</i>	Bajo vs alto	<i>d</i>	Medio vs alto	<i>d</i>
Rendimiento académico	Estrategias de búsqueda y selección e información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	HSD de Tukey	.003**	.27	.010*	.31	.868	
		Selección de información	HSD de Tukey	.999		.292		.126	
		Adquisición de información	HSD de Tukey	.028*	.23	.758		.165	
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Elaboración	HSD de Tukey	.312		.798		.896	
		Organización	HSD de Tukey	.983		.504		.264	
		Personalización y creatividad. pensamiento crítico	HSD de Tukey	.934		.774		.378	
		Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos	HSD de Tukey	.349		1.000		.464	
		Almacenamiento. Simple repetición	HSD de Tukey	.044*	.19	.245		.999	
		Transferencia. Uso de la información	HSD de Tukey	.644		.943		.422	
		Manejo de recursos para usar la información adquirida	HSD de Tukey	.430		.859		.019*	.22

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Al realizar los análisis post-hoc aparecen dos escalas más en la que existen diferencias estadísticamente significativas en función de su mayor o menor uso, aquella de almacenamiento por simple repetición ($p = .044$), y la de manejo de recursos para usar la información adquirida ($p = .019$), ambas con una diferencia de tamaño pequeño.

En el caso de aquellas que ya se habían detectado previamente en la tabla 67: conocimiento de fuentes de información y búsqueda de información, se constata que el alumnado que muestra mejor rendimiento es aquel que hace un uso bajo de las mismas, frente al que hace un uso medio. Lo mismo ocurre en el caso del almacenamiento por simple

repetición. En cambio, en el caso del manejo de recursos para el uso de la información adquirida las diferencias se constatan entre el alumnado que hace un uso elevado de tal estrategia, el cual obtiene puntuaciones significativamente más altas en rendimiento académico que el que hace un uso medio de dicha estrategia.

Se ha comprobado que efectivamente existían diferencias en el ajuste escolar y el rendimiento académico en función de las puntuaciones altas, medias o bajas en las variables psicoinstruccinales, pero no es posible observar una pauta común.

En el caso del ajuste, el alumnado con mayor nivel de autoconcepto académico y menor de autoconcepto verbal es el que muestra mejor ajuste. También obtiene mayores puntuaciones en ajuste escolar el alumnado con una valoración y actitud positiva elevada hacia el aprendizaje profundo y el que tiende a realizar atribuciones internas que el que tiene una valoración media en ambas dimensiones. Por el contrario obtiene mejor ajuste el que muestra una menor valoración del trabajo en equipo. En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje y el ajuste, se ha visto que el alumnado que muestra mayor ajuste escolar es el que hace un uso elevado de las estrategias afectivas, de apoyo y control (escala I) y de estrategias de procesamiento de la información (escala II) frente al alumnado que hace un uso medio.

En el caso del rendimiento académico, no se han constatado diferencias estadísticamente significativas en función de las puntuaciones altas, medias o bajas en autoconcepto o en actitud hacia el estudio. Con las estrategias de aprendizaje no se han observado diferencias considerando las puntuaciones de las escalas generales, pero sí en subdimensiones concretas.

Hipótesis 8

La interacción de las variables sociopersonales con distintos niveles de puntuación en las variables psicológicas (autoconcepto general y académico, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio), se asociará a un mayor rendimiento académico y mejor ajuste escolar en mujeres, estudiantes universitarios, alumnado con progenitores con estudios superiores y estudiantes con familias monoparentales.

Con el fin de conocer la interacción de las condiciones sociopersonales y variables psicológicas frente al rendimiento académico y ajuste escolar, y considerando la segmentación de cada grupo o tratamiento de las condiciones sociopersonales se aplicaron pruebas paramétricas en relación a la normalidad (ANOVA y T de student) y no paramétricas en función de la no normalidad (U de Mann de Withney y Kruskal Wallis) con sus correspondientes pruebas post Hoc HSD de Tukey y Games Howell de acuerdo a la igualdad o no igualdad de las varianzas, acompañada de comparaciones con su respectivo análisis de varianzas factorial. Los resultados se presentan a continuación.

• **Sexo y variables psicológicas**

Tabla 69

Interacción del sexo y grado de autoconcepto general sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Hombre					Mujer				
		A. General	M	DT	n	F	A. General	M	DT	n	F
Rendimiento académico	Bajo	6.62		1.09	71	.47	Bajo	6.76	1.22	96	1.70
	Medio	6.47		1.26	392		Medio	6.57	1.20	723	
	Alto	6.52		1.26	76		Alto	6.43	1.45	95	
	P	.626					.183				
	P	Sexo (F = .30) .582 A. General (F = 1.56) .211 Sexo * AGeneral (F = .47) .628									
		A. General	M	DT	n	F	A. General	M	DT	n	F
Ajuste escolar	Bajo	34.54		5.75	71	6.85	Bajo	34.85	5.91	96	6.52
	Medio	35.01		5.29	392		Medio	34.20	5.24	723	
	Alto	37.49		7.19	76		Alto	36.33	6.87	95	
	P	.001**					.002**				
	P	Sexo (F = 1.70) .193 A. General (F = 12.55) .000*** Sexo * A. General (F = .88) .415									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Aunque no a nivel significativo, las mujeres puntúan más alto que los hombres en rendimiento académico y el nivel de autoconcepto no llega a tener incidencia estadística para que las puntuaciones de los hombres lleguen a igualarse a las de las mujeres si se mejora su nivel de autoconcepto.

Por otro lado, existen diferencias en ajuste escolar en función del autoconcepto general, de forma que tanto en hombres como en mujeres los de autoconcepto alto son los más ajustados a la escuela. El patrón de ajuste en función del autoconcepto es similar en ambos casos, por lo que la interacción de ambas variables se muestra no significativa.

Tabla 70

Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y el ajuste escolar en función del grado de autoconcepto general en estudiantes de bachillerato y universidad

V.D.	Sexo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones AGeneral				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Hombre	HSD de Tukey	.608	.874		.942	
	Mujer	HSD de Tukey	.336	.161		.566	
Ajuste escolar	Hombre	Games-Howell	.794	.018*	.45	.015*	.39
	Mujer	HSD de Tukey	.514	.155		.001**	.34

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

A pesar de que inicialmente las puntuaciones en ajuste escolar y rendimiento académico no muestran variabilidad en función del sexo ni de la interacción sexo*autoconcepto autoncepto general, se observa en los análisis post-hoc (tabla 70) que, en el caso del ajuste escolar, las mujeres con alto autoconcepto general presentan mejores puntuaciones en ajuste que las que tienen un autoconcepto medio ($p = .001$). En el caso de los hombres, los que presentan un autoconcepto alto obtienen mejores puntuaciones en ajuste que los que presentan un autoconcepto bajo ($p = .018$) y medio ($p = .015$). En ambos casos las diferencias son de tamaño entre pequeño y medio.

Tabla 71

Interacción del sexo y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Hombre					Mujer					
		A. Académico	M	DT	n	F	A. Académico	M	DT	n	F	
Rendimiento académico	Bajo		6.34	1.29	65	2.01	Bajo	6.53	1.36	76	.11	
	Medio		6.48	1.22	412		Medio	6.57	1.19	718		
	Alto		6.76	1.25	62		Alto	6.61	1.35	120		
	P		.135					.898				
	P		Sexo		(F = .23) .630			A. Académico		(F = 1.75) .174		
		Sexo * A. Académico		(F = .86) .422								
Ajuste escolar	Bajo		34.38	6.00	65	5.31	Bajo	33.71	5.78	76	14.87	
	Medio		35.12	5.26	412		Medio	34.15	5.27	718		
	Alto		37.40	7.63	62		Alto	37.00	6.28	120		
	P		.005**					.000***				
	P		Sexo		(F = 2.42) .120			A. académico		(F = 16.97) .000***		
		Sexo * A. académico		(F = .21) .807								

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede comprobar, en el caso del rendimiento no existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ni del autoconcepto académico. Sin embargo, si existen diferencias en las puntuaciones en ajuste escolar en función del autoconcepto académico en su conjunto [(F = 16.97), $p = .000$]. Se realizan análisis post-hoc para comprobar entre qué grupos se dan esas diferencias (ver tabla 72).

Tabla 72

Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V.D.	Sexo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Autoconcepto académico				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Hombre	HSD de Tukey	.668	.130		.213	
	Mujer	HSD de Tukey	.961	.893		.937	
Ajuste escolar	Hombre	Games-Howell	.618	.040*	.44	.067	
	Mujer	Games-Howell	.783	.000***	.54	.000***	.49

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se ve en la tabla 72, únicamente se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar en función del sexo y el autoconcepto académico, dicha diferencia es de tamaño medio. De esta manera, en el caso de las mujeres, las que presentan un autoconcepto académico alto obtienen mejores puntuaciones en el ajuste escolar que las que presentan un autoconcepto académico bajo ($p = <.000$) y medio ($p = .000$), mientras que los hombres con un autoconcepto académico elevado reflejan puntuaciones más elevadas en ajuste escolar que los hombres con un autoconcepto académico bajo ($p = .040$).

Tabla 73

Interacción del sexo y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Hombre					Mujer				
		E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	F
Rendimiento académico	Bajo		6.66	1.06	90	.92	Bajo	6.65	1.44	74	1.42
	Medio		6.46	1.30	389		Medio	6.60	1.20	706	
	Alto		6.48	1.08	60		Alto	6.41	1.25	134	
	P			.399					.242		
	P			Sexo		(F = .06)	.808				
			E. Aprendizaje		(F = 1.20)	.302					
			Sexo * E. Aprendizaje		(F = .63)	.531					
Ajuste escolar	Bajo		35.37	6.47	90	1.14	Bajo	2.04	.481	74	2.46
	Medio		35.12	5.48	389		Medio	2.04	.431	706	
	Alto		36.32	6.00	60		Alto	2.10	.404	134	
	P			.320					.086		
	P			Sexo		(F = 5.97)	.15				
			E. Aprendizaje		(F = 3.00)	.50					
			Sexo * E. Aprendizaje		(F = .31)	.736					

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se puede apreciar en los resultados (tabla 73), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del sexo ni de las estrategias de aprendizaje [(F = 1.20), $p = .302$], ni en la interacción de ambas variables. Tampoco se observan diferencias en las puntuaciones de ajuste escolar en función del sexo ni de las estrategias de aprendizaje, si bien con estas, se comprueba la existencia de una aproximación a la significatividad estadística en su modelo global al estar su p valor igual a .05. Para comprobar si se producen diferencias, se calculan análisis post-hoc a continuación (Tabla 74).

Tabla 74

Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Sexo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de estrategias de aprendizaje		
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto
Rendimiento Académico	Hombre	HSD de Tukey	.366	.667	.993
	Mujer	HSD de Tukey	.931	.375	.250
Ajuste escolar	Hombre	HSD de Tukey	.930	.579	.289
	Mujer	Games-Howell	.742	.136	.116

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Los análisis post-hoc (tabla 74) permiten comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del rendimiento académico y ajuste escolar en función del uso de estrategias de aprendizaje y sexo.

Tabla 75

Interacción del sexo y grado de la actitud al estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

	Hombre					Mujer					
	Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	F	
Rendimiento académico	Bajo	6.76	1.17	76	2.11	Bajo	6.58	1.27	86	.48	
	Medio	6.45	1.25	413		Medio	6.59	1.22	706		
	Alto	6.44	1.19	50		Alto	6.47	1.23	122		
	P		.122					.620			
	P		Sexo		(F = .02) .964			Actitud al estudio		(F = 1.31) .271	
		Sexo *		(F = 1.29) .275			Actitud al estudio				
Ajuste escolar	Bajo	36.74	6.47	76	3.53	Bajo	35.48	6.16	86	4.20	
	Medio	34.95	5.49	413		Medio	34.20	5.18	706		
	Alto	35.96	6.06	50		Alto	35.45	6.79	122		
	P		.030*					.015*			
	P		Sexo		(F = 3.59) .058			Actitud al estudio		(F = 6.99) .001**	
		Sexo *		(F = .19) .824			Actitud al estudio				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se puede apreciar en los resultados (tabla 75), que en el caso del rendimiento académico no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y el presentar una actitud positiva elevada, media o baja hacia el aprendizaje profundo. Sin embargo, para el ajuste escolar, si existen diferencias estadísticamente significativas en función de las diferentes puntuaciones de la actitud al estudio, si bien la interacción de ambas variables no es significativa. Para conocer en qué casos se producen esas diferencias, se calculan análisis post-hoc a continuación (Ver tabla 76).

Tabla 76

Comparaciones múltiples del sexo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V.D.	Sexo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Actitud al estudio				
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Hombre	HSD de Tukey	.106		.319	.998	
	Mujer	HSD de Tukey	.992		.830	.591	
Ajuste escolar	Hombre	Games-Howell	.033*	.29	.734	.463	
	Mujer	HSD de Tukey	.107		.999	.055*	.20

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa en los análisis post-hoc (tabla 76) que los hombres con una baja actitud hacia el estudio presentan mayor ajuste escolar que los que muestran una actitud media hacia el estudio, con una diferencia de tamaño pequeño.

- **Nivel educativo y variables psicológicas**

A continuación, se presenta la interacción del nivel educativo con las puntuaciones del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.

Tabla 77

Interacción del nivel educativo y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

	Nivel universitario					Nivel bachillerato				
	A. Académico	M	DT	n	F	A. Académico	M	DT	n	X ²
Rendimiento académico	Bajo	6.36	1.27	103	.74	Bajo	7.24	.70	64	.06
	Medio	6.27	1.28	799		Medio	7.21	.70	316	
	Alto	6.16	1.45	122		Alto	7.26	.65	49	
	P		.479					.969		
	P		N. educativo		(F = 109.61)	.000***				
		A. Académico		(F = .28)	.756					
		N. educativo *		(F = .39)	.674					
		A. Académico								
Ajuste escolar	Bajo	92.79	7.77	103	940.12	Bajo	35.15	6.51	64	3.81
	Medio	110.91	6.47	799		Medio	35.54	4.88	316	
	Alto	131.98	8.10	122		Alto	37.67	7.05	49	
	P		.000***					.149		
	P		N. educativo		(F = 6.27)	.12				
		A. Académico		(F = 10.54)	.000***					
		N. educativo *A.		(F = .34)	.710					
		A. Académico								

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del autoconcepto académico [(F = .28), $p = .756$] ni de la interacción nivel educativo*autoconcepto académico [(F = .39), $p = .674$], aunque sí en función del nivel educativo, como ya se había comprobado previamente (en el objetivo 1).

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo y el autoconcepto [(F = .34), $p = .710$], aunque sí existen diferencias tanto en función del autoconcepto [(F = 10.54), $p < .000$] como del nivel educativo [(F = 6.27), $p = .012$] cuando se consideran por separado. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 78).

Tabla 78

Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Nivel educativo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del autoconcepto académico					
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Universitario	HSD de Tukey	.753		.452		.651	
	Bachillerato	HSD de Tukey	.950		.988		.893	
Ajuste escolar	Universitario	HSD de Tukey	.000***	2.53	.000***	4.93	.000***	2.87
	Bachillerato	HSD de Tukey	.896		.132		.112	

. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel educativo y el autoconcepto académico, pero sí ocurren en el caso del ajuste escolar entre el alumnado universitario (no entre el de bachillerato). Es decir, el alumnado universitario con autoconcepto elevado refleja puntuaciones significativamente más altas en ajuste escolar que el alumnado universitario con un autoconcepto medio y bajo. También el alumnado universitario con un autoconcepto medio puntúa más elevado en ajuste escolar que el alumnado de bachillerato con un autoconcepto medio. En todos los casos las diferencias tienen un tamaño grande.

Tabla 79

Interacción del nivel educativo y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Nivel universitario					Nivel bachillerato				
Rendimiento académico	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²	
	Bajo	6.15	1.41	87	.46	Bajo	7.22	.66	77	.05	
	Medio	6.28	1.30	784		Medio	7.22	.70	311		
	Alto	6.22	1.21	153		Alto	7.22	.76	41		
	P		.629				.975				
P		N. educativo		(F = 112.16)	.000***						
		E. Aprendizaje		(F = .24)	.790						
		N. educativo * E. Aprendizaje		(F = .22)	.799						
Ajuste escolar	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²	
	Bajo	33.85	6.89	87	2.40	Bajo	35.65	5.43	77	2.54	
	Medio	34.28	5.46	784		Medio	35.54	5.40	311		
	Alto	35.27	5.66	153		Alto	37.27	5.99	41		
	P		.091				.281				
P		N. educativo		(F = 13.74)	.000***						
		E. Aprendizaje		(F = 3.59)	.028*						
		N. educativo * E. Aprendizaje		(F = .36)	.697						

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del nivel educativo [(F = 112.16), $p < .000$], pero no en función de las estrategias de aprendizaje [(F = .24), $p = .79$] ni por la interacción nivel educativo*E. Aprendizaje [(F = .36), $p = .697$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo y estrategias de aprendizaje [(F = .36), $p = .697$], mientras que sí existen diferencias tanto en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 3.59), $p = .028$] como del nivel educativo [(F = 13.74), $p = .000^*$] cuando se consideran por separado. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 80).

Tabla 80

Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Nivel educativo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de estrategias de aprendizaje		
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto
Rendimiento Académico	Universitario	HSD de Tukey	.656	.915	.867
	Bachillerato	HSD de Tukey	1.000	1.000	.999
Ajuste escolar	Universitario	HSD de Tukey	.775	.146	.118
	Bachillerato	HSD de Tukey	.987	.276	.139

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

El análisis post-hoc comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico al igual que en el ajuste escolar en función del nivel educativo y las estrategias de aprendizaje (tabla 80).

Tabla 81

Interacción del nivel educativo y escalas de puntuaciones de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Nivel universitario				Nivel bachillerato				
		M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²
Rendimiento académico	Bajo	6.32	1.34	98	.09	Bajo	7.20	.76	64	.08
	Medio	6.26	1.30	789		Medio	7.22	.68	330	
	Alto	6.27	1.24	137		Alto	7.24	.73	35	
	P					.911				
	P	N. educativo				(F = 90.28) .000***	Actitud al estudio			
						(F = .22) .979				
						N. educativo				
						(F = .09) .914				
						* Actitud al estudio				
Ajuste escolar	Bajo	35.22	6.60	98	5.03	Bajo	37.36	5.69	64	5.98
	Medio	34.09	5.22	789		Medio	35.40	5.40	330	
	Alto	35.53	6.87	137		Alto	35.86	5.35	35	
	P					.007**				
	P	N. educativo				(F = 6.94) .009**	Actitud al estudio			
						(F = 6.01) .003**				
						N. educativo				
						(F = .86) .420				
						* Actitud al estudio				

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 81 se puede verificar que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la actitud al estudio [(F = .22), $p = .979$] al igual que en la interacción nivel educativo* actitud al estudio [(F = .09), $p = .914$], pero sí en función del nivel educativo [(F = 90.28), $p = .000$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo y la actitud hacia el estudio [(F = .86), $p = .420$], mientras que sí existen diferencias tanto en función de la actitud hacia el estudio [(F = 6.01), $p = .003$] como del nivel educativo [(F = 6.94), $p = .009$] cuando se consideran por separado. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 82).

Tabla 82

Comparaciones múltiples del nivel educativo para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Nivel educativo	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del Actitud al estudio				
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Universitario	HSD de Tukey	.903		.956	.996	
	Bachillerato	HSD de Tukey	.967		.957	.989	
Ajuste escolar	Universitario	HSD de Tukey	.144		.909	.016*	.23
	Bachillerato	HSD de Tukey	.023*	.35	.388	.883	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel educativo y de la actitud al estudio, pero sí ocurren en el caso del ajuste escolar entre el alumnado universitario y entre el de bachillerato. Es decir, el alumnado universitario con actitud al estudio elevado refleja puntuaciones significativamente más altas en ajuste escolar que el alumnado universitario con una actitud al estudio media y bajo, y en el bachillerato, por el contrario el alumnado con actitud baja es el que muestra más ajuste escolar frente al alumnado con una puntuación media en actitud hacia el estudio; estas diferencias tienen un tamaño medio-bajo.

- **Edad y variables psicológicas**

Para estudiar las posibles diferencias de puntuaciones en rendimiento académico y ajuste escolar en función de la interacción de la edad con las variables psicológicas (autoconcepto global, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio), se segmentó al conjunto de personas participantes en tres grupos de edad: 14-17; 18-25; y 26-40. En la tabla 83 se muestran las comparaciones realizadas teniendo en cuenta estos grupos de edad y el autoconcepto global.

Tabla 83

Interacción de la edad y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		14-17				18 -25				26 - 40					
Rendimiento académico	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²
	Bajo	7.23	.65	70	.19	Bajo	6.37	1.27	90	.42	Bajo	5.61	1.66	7	1.13
	Medio	7.17	.70	343		Medio	6.28	1.29	694		Medio	5.96	1.27	78	
	Alto	7.20	.61	50		Alto	6.20	1.41	106		Alto	5.96	1.92	15	
	P	.828				.660				.569					
P					Edad (F = 56.89) .000*** Autoconcepto Global (F = .89) .916 Edad (F = .29) .882 *Autoconcepto Global										
Ajuste escolar	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²
	Bajo	35.24	6.32	70	2.37	Bajo	34.40	5.47	90	11.85	Bajo	33.57	5.62	7	1.56
	Medio	35.29	5.17	343		Medio	34.20	5.30	694		Medio	33.40	5.07	78	
	Alto	37.08	6.51	50		Alto	37.06	7.54	106		Alto	34.53	4.16	15	
	P	.095				.000***				.458					
P					Edad (F = 2.69) .069 Autoconcepto Global (F = 4.81) .008** Edad (F = .46) .769 *Autoconcepto Global										

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 83 se observa que en el caso del rendimiento académico, no se observan diferencias significativas en función del autoconcepto global ni de la interacción entre edad y autoconcepto, aunque sí se reflejan diferencias significativas en función de la edad [(F = 56.89), $p < .000$].

En el caso del ajuste escolar, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni en función de la edad [(F = 2.69), $p = .069$] ni de la interacción autoconcepto general y edad [(F = .46), $p = .769$], aunque sí en función del autoconcepto [(F = 4.81), $p = .08$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren estas diferencias, se realizan análisis post-hoc (ver tabla 84).

Tabla 84

Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto global en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Edad	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del autoconcepto global				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	14 a 17	HSD de Tukey	.819	.965		.975	
	18 a 25	HSD de Tukey	.811	.633		.825	
	26 a 40	HSD de Tukey	.807	.852		1.000	
Ajuste escolar	14 a 17	Games-Howell	.998	.276		.160	
	18 a 25	HSD de Tukey	.945	.013*	.40	.001**	.43
	26 a 40	HSD de Tukey	.996	.907		.699	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas en el caso del rendimiento académico, pero sí del ajuste escolar, únicamente en el caso del alumnado de 18 a 25 años. Es decir, entre el alumnado de esta edad (18-25), quienes presentan un elevado autoconcepto global también muestran puntuaciones significativamente más altas en ajuste escolar que los estudiantes de la misma edad con un autoconcepto global medio ($p = .013$) o bajo ($p = .001$), en ambos casos el tamaño de la diferencia es medio.

Tabla 85

Interacción de la edad y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		14-17					18-25					26-40				
		A.	M	DT	n	F	A.	M	DT	n	F	A.	M	DT	n	F
Rendimiento académico	A. Académico															
	Bajo	7.16	.67	47	1.11		Bajo	6.09	1.41	84	.99	Bajo	6.04	1.67	10	.36
	Medio	7.17	.70	351			Medio	6.30	1.27	701		Medio	5.87	1.31	78	
	Alto	7.30	.62	65			Alto	6.32	1.43	105		Alto	6.23	1.76	12	
	P		.330						.370					.699		
P						Edad		(F = 56.37)	.000**							
						A. A		(F = .82)	.442							
						Edad *A. Académico		(F = .51)	.729							
Ajuste escolar	A. Académico															
	Bajo	34.62	5.81	47	.23		Bajo	34.05	5.88	84	20.04	Bajo	30.90	5.67	10	3.13
	Medio	35.45	5.46	351			Medio	34.14	5.19	701		Medio	33.54	4.85	78	
	Alto	36.26	5.70	65			Alto	37.80	7.52	105		Alto	36.08	4.10	12	
	P		.294						.000***					.048*		
P						Edad		(F = 2.47)	.085							
						A. A		(F = 8.72)	.000***							
						Edad *A. Académico		(F = 2.67)	.031*							

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 85 no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del autoconcepto [(F = .82), $p = .442$] ni de la interacción edad*autoconcepto académico [(F = .51), $p = .729$], aunque sí en función de la edad [(F = 56.37), $p = .000$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad [(F = 2.47), $p = .085$], pero sí en función del autoconcepto [(F = 8.72), $p = .000$] y en la interacción edad*autoconcepto académico [(F = 2.67), $p = .031$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren estas diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 86).

Tabla 86

Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Edad	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Autoconcepto académico				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	d	Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	14-17	HSD de Tukey	.994	.508		.311	
	18-25	HSD de Tukey	.356	.453		.985	
	26-40	HSD de Tukey	.934	.949		.699	
Ajuste escolar	14-17	HSD de Tukey	.598	.267		.520	
	18-25	Games-Howell	.991	.000***	.55	.000***	.56
	26-40	HSD de Tukey	.243	.038*	1.04	.214	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento escolar en función de la edad y el autoconcepto académico, pero sí ocurren en el caso del ajuste escolar en el segundo grupo etario (18 a 25 años y entre los 26 – 40 años). Es decir, el alumnado con edad entre los 18 y 25 años, con autoconcepto académico elevado refleja puntuaciones significativamente más altas en el ajuste escolar que los otros grupos etarios con un autoconcepto académico medio ($p = .000$) y bajo ($p = .000$), ambas diferencias tienen un efecto de tamaño medio. También el alumnado de entre 26 y 40 años con un autoconcepto elevado muestra mayor ajuste escolar que quien obtiene puntuaciones medias en autoconcepto académico, dicha diferencia es de tamaño alto.

Tabla 87

Interacción de la edad y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		14-17				18 -25					26 - 40				
Rendimiento académico	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	7.20	.67	80	.26	Bajo	6.19	1.46	75	.58	Bajo	5.71	1.14	9	.45
	Medio	7.19	.68	335		Medio	6.31	1.31	680		Medio	5.91	1.33	80	
	Alto	7.12	.76	48		Alto	6.20	1.16	135		Alto	6.27	1.99	11	
	P	.771				.563					.799				
P	Edad (F = 56.85) .000*** E. Aprendizaje (F = .38) .687 Edad *E. Aprendizaje (F = .51) .726														
Ajuste escolar	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	35.95	6.00	80	2.33	Bajo	33.75	6.35	75	3.20	Bajo	31.44	6.44	9	1.66
	Medio	35.23	5.50	335		Medio	34.45	5.49	680		Medio	33.81	4.99	80	
	Alto	36.40	4.87	48		Alto	35.61	6.21	135		Alto	33.64	2.98	11	
	P	.312				.041*					.436				
P	Edad (F = 6.73) .001** E. Aprendizaje (F = 1.27) .282 Edad *E. Aprendizaje (F = .97) .421														

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 87 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje [(F = .38), $p = .687$] ni de la interacción edad*estrategias de Aprendizaje [(F = .51), $p = .726$], aunque sí en función de la edad [(F = 56.85), $p < .000$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción edad*estrategias de aprendizaje [(F = .97), $p = .421$], ni en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 1.27), $p = .282$], aunque sí existen diferencias significativas con respecto a la edad [(F = 6.73), $p = .01$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 88).

Tabla 88

Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Edad	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de las estrategias de aprendizaje		
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto
Rendimiento Académico	14 a 17	HSD de Tukey	.995	.793	.768
	18 a 25	HSD de Tukey	.722	.995	.678
	26 a 40	HSD de Tukey	.912	.650	.707
Ajuste escolar	14 a 17	HSD de Tukey	.550	.898	.361
	18 a 25	HSD de Tukey	.569	.060	.077
	26 a 40	HSD de Tukey	.367	.589	.993

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico ni de ajuste escolar en función de la edad y de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 89

Interacción de la edad y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		14-17				18 -25					26 - 40				
Rendimiento académico	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²	Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²
	Bajo	7.18	.74	65	.19	Bajo	6.35	1.36	92	.21	Bajo	5.73	1.29	5	1.75
	Medio	7.18	.67	360		Medio	6.28	1.32	677		Medio	5.86	1.33	82	
	Alto	7.20	.77	38		Alto	6.23	1.17	121		Alto	6.46	1.80	13	
	P		.910					.814					.417		
P						Edad				(F = 46.13) .000***					
						Actitud al estudio				(F = 1.00) .368					
						Edad				(F = .90) .462					
						*Actitud al estudio									
Ajuste escolar	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²	Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²
	Bajo	37.03	5.88	65	4.87	Bajo	35.43	6.63	92	3.88	Bajo	35.20	5.40	5	3.61
	Medio	35.17	5.42	360		Medio	34.27	5.25	677		Medio	33.17	4.89	82	
	Alto	35.74	5.62	38		Alto	35.56	7.03	121		Alto	35.54	5.01	13	
	P		.088					.021*					.165		
P						Edad				(F = 2.02) .133					
						Actitud al estudio				(F = 3.61) .027*					
						Edad				(F = .41) .805					
						*Actitud al estudio									

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Como se observa en la tabla 89 no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la actitud al estudio [(F = 1.00, $p = .368$)] ni de la interacción edad*actitud al estudio [(F = .9), $p = .462$], pero sí en función de la edad [(F = 46.13, $p = .00$)].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre la edad y la actitud al estudio [(F = .34), $p = .710$], aunque sí existen diferencias tanto en función del Actitud al estudio [(F = 10.54), $p = .000$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 90).

Tabla 90

Comparaciones múltiples de la edad para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Edad	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de la actitud al estudio		
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto
Rendimiento Académico	14 a 17	HSD de Tukey	1.000	.987	.982
	18 a 25	HSD de Tukey	.888	.797	.925
	26 a 40	HSD de Tukey	.975	.575	.322
Ajuste escolar	14 a 17	Games-Howell	.051	.512	.824
	18 a 25	Games-Howell	.242	.990	.133
	26 a 40	HSD de Tukey	.645	.991	.246

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos en las puntuaciones de rendimiento académico ni de ajuste escolar en función de la edad y de la actitud al estudio.

- **Estructura familiar y variables psicológicas**

Para continuar con el estudio de la interacción entre variables sociodemográficas y psicológicas, se analiza si las puntuaciones en rendimiento académico y ajuste escolar varían en función del tipo de familia y del autoconcepto del alumnado (ver tabla 91).

Tabla 91*Interacción de la estructura familiar y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar*

		Biparental				Monoparental					Otras familias				
		M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²
Rendimiento académico	Autoconcepto Global														
	Bajo	6.72	1.15	91	.47	Bajo	6.68	1.13	49	.54	Bajo	6.66	1.34	27	2.72
	Medio	6.60	1.21	598		Medio	6.55	1.15	317		Medio	6.31	1.34	200	
	Alto	6.56	1.33	105		Alto	6.57	1.22	34		Alto	6.09	1.58	32	
	P	.623				.764					.257				
P					Familia (F = 2.40) .092										
						Autoconcepto Global (F = 2.00) .135									
						Familia (F = .38) .821									
						*Autoconcepto Global									
Ajuste escolar	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²
	Bajo	35.91	5.87	91	12.27	Bajo	32.92	5.57	49	8.46	Bajo	33.96	5.36	27	.50
	Medio	34.54	5.46	598		Medio	34.30	4.97	317		Medio	34.60	5.18	200	
	Alto	37.47	7.58	105		Alto	36.53	5.21	34		Alto	35.13	6.65	32	
	P	.000***				.015*					.779				
P					Familia (F = 5.40) .005**										
						Autoconcepto Global (F = 6.93) .001**									
						Familia (F = 2.67) .031*									
						*Autoconcepto Global									

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

En la tabla 91 se puede ver que no parecen existir diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en rendimiento escolar del alumnado en función de su tipo de familia [(F = 2.4), $p = .92$], ni de su autoconcepto global [(F = 2), $p = .135$], ni de la interacción de ambas variables [(F = .38), $p = .821$]. Sin embargo, en el caso del ajuste escolar sí se observan diferencias estadísticamente significativas tanto en función del tipo de familia [(F = 5.40), $p = .005$] como del autoconcepto global [(F = 6.93, $p = .001$)] como de la interacción entre ambas variables [(F = 2.67, $p = .031$)]. Para conocer entre qué grupos ocurren estas diferencias se realizan análisis post-hoc (ver tabla 92).

Tabla 92

Comparaciones múltiples de la estructura familiar sobre el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Familia	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del autoconcepto				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	d	Medio vs Alto	d
Rendimiento Académico	Biparental	HSD de Tukey	.819	.965		.975	
	Monoparental	HSD de Tukey	.811	.633		.825	
	Otras familias	HSD de Tukey	.807	.852		1.000	
Ajuste escolar	Biparental	Games-Howell	.998	.276		.160	
	Monoparental	HSD de Tukey	.945	.013*	.66	.001**	.43
	Otras familias	HSD de Tukey	.996	.907		.699	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que las puntuaciones en rendimiento académico no cambian en función del tipo de familia y el autoconcepto general del alumnado. Sin embargo, sí existen diferencias significativas en las puntuaciones en ajuste escolar en el caso del alumnado con familias monoparentales. Es decir, entre los estudiantes con una familia monoparental, quienes tienen un autoconcepto general alto reflejan también puntuaciones significativamente más altas en ajuste escolar que los estudiantes de familias monoparentales con un autoconcepto general medio ($p = .001$) o bajo ($p = .013$). El tamaño de estas diferencias es medio-alto.

Tabla 93

Interacción de la estructura familiar y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Biparental					Monoparental					Otras familias				
		A.Académico	M	DT	n	F	A.Académico	M	DT	n	F	A.Académico	M	DT	n	F
Rendimiento académico	Bajo	6.42	1.20	72	1.01	Bajo	6.56	1.34	43	.87	Bajo	6.31	1.63	26	.57	
	Medio	6.62	1.21	613		Medio	6.54	1.11	324		Medio	6.27	1.29	193		
	Alto	6.67	1.25	109		Alto	6.82	1.20	33		Alto	6.53	1.57	40		
	P	.366					.420					.566				
P							Familia (F = 1.88) .153									
							A.A (F = 1.69) .185									
							Familia *A.A (F = .49) .741									
Ajuste escolar	Bajo	34.46	5.40	72	9.69	Bajo	33.51	6.40	43	5.12	Bajo	33.65	6.35	26	3.78	
	Medio	34.75	5.54	613		Medio	34.16	4.88	324		Medio	34.29	5.12	193		
	Alto	37.37	7.60	109		Alto	36.94	4.92	33		Alto	36.68	5.60	40		
	P	.000					.006					.024				
P							Familia (F = 1.12) .326									
							A.Académico (F = 14.51) .000**									
							Familia (F = .05) .995									
							*A.Académico									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 93 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del autoconcepto [(F = 1.69), $p = .185$] ni de la interacción familia*autoconcepto [(F = .49), $p = .741$], tampoco en función de la tipología familiar [(F = 1.88), $p = .153$]

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en función del autoconcepto académico [(F = 14.51), $p = .000$], mientras que no existen diferencias tanto en función de la familia [(F = 1.12), $p = .326$] como de la interacción entre la tipología de familia y el autoconcepto [(F = .05), $p = .995$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 94).

Tabla 94

Comparaciones múltiples de la estructura familiar sobre el rendimiento académico en función del grado del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Tipos de familia	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Autoconcepto académico				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Biparental	HSD de Tukey	.390	.378		.925	
	Monoparental	HSD de Tukey	.994	.599		.386	
	Otras familias	HSD de Tukey	.993	.796		.535	
Ajuste escolar	Biparental	Games-Howell	.900	.008**	.44	.002**	.39
	Monoparental	Games-Howell	.799	.027*	.60	.010*	.56
	Otras familias	HSD de Tukey	.835	.065		.028*	.44

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que las puntuaciones en rendimiento académico no cambian significativamente en función del tipo de familia y el autoconcepto académico del alumnado. Sin embargo, sí existen diferencias significativas en las puntuaciones en ajuste escolar. En el caso de alumnado con familia biparental y monoparental, quienes tienen un autoconcepto académico alto reflejan también puntuaciones significativamente más altas en ajuste escolar que los estudiantes con un autoconcepto académico medio o bajo. En el caso del alumnado que tiene otras estructuras familiares las diferencias en ajuste escolar solo se dan entre quienes tienen un autoconcepto académico alto, que muestran mejor ajuste, y quienes tienen un autoconcepto medio. En todos los casos las diferencias son de tamaño medio.

Tabla 95

Interacción de la estructura familiar y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Biparental				Monoparental					Otras familias				
Rendimiento académico	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	N	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	6.72	1.23	86	1.11	Bajo	6.64	1.25	59	.22	Bajo	6.39	1.31	19	.78
	Medio	6.62	1.23	605		Medio	6.54	1.16	291		Medio	6.35	1.35	199	
	Alto	6.46	1.13	103		Alto	6.61	.97	50		Alto	6.14	1.53	41	
	P	.331				.800					.678				
P						Familia (F = 2.92) .054 E. Aprendizaje (F = .76) .470 Familia *E. Aprendizaje (F = .33) .861									
Ajuste escolar	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	N	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	35.50	6.92	86	.83	Bajo	33.78	5.83	59	3.39	Bajo	33.89	4.04	19	2.01
	Medio	34.94	5.77	605		Medio	34.13	4.88	291		Medio	34.49	5.30	199	
	Alto	35.62	5.83	103		Alto	36.04	5.31	50		Alto	35.44	6.29	41	
	P	.437				.035*					.366				
P						Familia (F = 1.47) .231 E. Aprendizaje (F = 3.27) .38 Familia *E. Aprendizaje (F = .71) .588									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 95 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje [(F = .76, $p = .470$)] ni de la interacción familia* estrategias de aprendizaje [(F = .33), $p = .861$], y tampoco en función de la tipología familiar [(F = .33), $p = .861$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción familia*estrategias de aprendizaje [(F = .71), $p = .588$], ni en función de la familia [(F = 1.47), $p = .231$]) aunque sí en las Estrategias de aprendizaje [(F = 3.27), $p = .038$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 96).

Tabla 96

Comparaciones múltiples de la estructura familiar para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

Variable dependiente	Familia	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de las estrategias de aprendizaje				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	d	Medio vs Alto	d
Rendimiento Académico	Biparental	HSD de Tukey	.743	.319		.464	
	Monoparental	HSD de Tukey	.827	.993		.914	
	Otras familias	HSD de Tukey	.989	.779		.647	
Ajuste escolar	Biparental	HSD de Tukey	.686	.989		.522	
	Monoparental	HSD de Tukey	.877	.055	.40	.039*	.37
	Otras familias	HSD de Tukey	.891	.557		.559	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa que las diferencias estadísticamente significativas detectadas en el ajuste escolar ocurren en el alumnado con familia monoparental. En este caso, el alumnado que hace un uso alto de estrategias de aprendizaje muestra mayor ajuste escolar que el alumnado de familia monoparental que realiza un uso medio de estas estrategias. Como se observa, las diferencias presentadas son de tamaño medio.

Tabla 97

Interacción de la estructura familiar y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Biparental				Monoparental					Otras familias					
		Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²
Rendimiento académico	Bajo	6.69	1.26	84	.33	Bajo	6.63	1.16	54	1.70	Bajo	6.66	1.30	24	6.68	
	Medio	6.61	1.23	623		Medio	6.51	1.17	298		Medio	6.37	1.34	198		
	Alto	6.54	1.14	87		Alto	6.83	.94	48		Alto	5.81	1.46	37		
	P		.719					.184					.035*			
	P						Familia Actitud al estudio		(F = 4.16)	.016*		(F = 1.60)	.201			
						Familia *Actitud al estudio		(F = 2.55)	.038*							
Ajuste escolar	Bajo	37.02	7.10	84	7.24	Bajo	34.81	5.27	54	2.41	Bajo	35.54	5.17	24	1.17	
	Medio	34.69	5.52	623		Medio	34.02	4.81	298		Medio	34.51	5.33	198		
	Alto	36.07	6.91	87		Alto	35.65	6.48	48		Alto	34.43	5.88	37		
	P		.001**					.092					.558			
	P						Familia Actitud al estudio		(F = 3.36)	.035*		(F = 4.78)	.009**			
						Familia *Actitud al estudio		(F = 1.09)	.358							

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 97 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la actitud hacia el estudio [(F = 1.60), $p = .201$], aunque sí en la interacción familia*actitud al estudio [(F = 2.55), $p = .038$] y en función de familia [(F = 4.16), $p = .016$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción familia*actitud al estudio [(F = 1.09), $p = .358$], aunque sí existen diferencias tanto en función de la actitud al estudio [(F = 4.78), $p = .009$] como de la familia [(F = 3.36), $p = .035$] cuando se consideran por separado. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 98).

Tabla 98

Comparaciones múltiples de la estructura familiar para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Familia	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de la actitud al estudio					
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Biparental	HSD de Tukey	.832		.696		.873	
	Monoparental	HSD de Tukey	.782		.634		.172	
	Otras familias	HSD de Tukey	.587		.047*	.61	.058	.39
Ajuste escolar	Biparental	Games-Howell	.013*	.36	.647		.179	
	Monoparental	HSD de Tukey	.540		.690		.101	
	Otras familias	HSD de Tukey	.650		.713		.996	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del tipo de familia y de la actitud al estudio. El alumnado con otras estructuras familiares muestra un rendimiento académico significativamente mayor cuando muestra una actitud baja hacia el aprendizaje profundo que cuando muestra una elevada actitud hacia el mismo, tales diferencias tienen un tamaño entre elevado y medio. En el caso del ajuste escolar ocurre algo similar entre el alumnado de familia biparental: su ajuste escolar es significativamente más alto cuando muestran una actitud baja hacia el aprendizaje profundo que cuando muestran una actitud media, dicha diferencia es de tamaño medio.

- **Nivel estudio del padre y variables psicológicas**

Como se puede apreciar en la tabla 99 se muestra cómo se produce la interacción del nivel de estudio del padre considerando las segmentaciones sin estudio o primaria, secundaria y estudios universitario en función del grado de autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar.

Tabla 99

Interacción del nivel estudio del padre y grado del autoconcepto global sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario				
Rendimiento académico	A. Global	M	DT	n	X ²	A. Global	M	DT	n	F	A. Global	M	DT	n	F	
	Bajo	6.26	1.20	28	.71	Bajo	6.77	1.21	73	1.83	Bajo	6.81	1.08	66	.15	
	Medio	6.36	1.17	272		Medio	6.47	1.29	540		Medio	6.81	1.08	303		
	Alto	6.21	1.54	44		Alto	6.45	1.33	74		Alto	6.72	1.24	53		
	P					.700					.162					.858
P						NEP					(F = 7.77) .000***					
						A. Global					(F = 6.10) .543					
						NEP *A.					(F = .73) .572					
						Global										
Ajuste escolar	Autoconcepto Global	M	DT	n	X ²	Autoconcepto Global	M	DT	N	F	Autoconcepto Global	M	DT	n	F	
	Bajo	34.93	6.21	28	5.36	Bajo	33.99	5.71	73	3.96	Bajo	35.44	5.79	66	4.99	
	Medio	34.13	5.14	272		Medio	34.51	5.45	540		Medio	34.75	5.07	303		
	Alto	37.18	7.70	44		Alto	36.34	6.92	74		Alto	37.26	6.65	53		
	P					.068					.019**					.007**
P						NEP					(F = 1.67) .189					
						Autoconcepto Global					(F = 13.78) .000***					
						NEP					(F = .69) .601					
						*Autoconcepto Global										

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. NEP: Nivel de Educativo del Padre

En la tabla 99 se observa que en las puntuaciones de rendimiento académico del alumnado no existen diferencias en función del autoconcepto global ni de la interacción entre el nivel educativo paterno y el autoconcepto, pero sí parecen existir en función del nivel educativo paterno [(F = 7.77), $p = .000$]. En el caso del ajuste escolar, no parecen existir diferencias significativas en función del nivel educativo paterno ni de la interacción entre éste y el autoconcepto académico del alumnado, pero sí en función del autoconcepto general [(F = 13.78), $p = .000$]. Se calculan las comparaciones post hoc para analizar estas diferencias (ver tabla 100).

Tabla 100

Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Padre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del Autoconcepto			<i>d</i>
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	Games-Howell	.911	.986	.811	
	Secundaria	HSD de Tukey	.145	.288	.993	
	Universitario	HSD de Tukey	1.000	.903	.848	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	Games-Howell	.789	.365	.037*	.46
	Secundaria	Games-Howell	.738	.067	.081	
	Universitario	Games-Howell	.642	.261	.029*	.42

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Haciendo énfasis a los resultados del rendimiento académico no presentó significatividad estadística cuando sus factores se trabajan solos, pero cuando están agrupados sí. Sin embargo, el ajuste escolar en lo contrario plasmó significatividad cuando sus factores trabajan solos.

Se observa que en las puntuaciones de rendimiento académico del alumnado no existen diferencias en función de la interacción entre autoconcepto general y nivel educativo paterno, sin embargo, sí hay diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en ajuste escolar. Concretamente, el alumnado cuyo padre no tiene estudios o ha cursado primaria y que muestra un alto autoconcepto general, refleja también puntuaciones en ajuste escolar más elevadas que el alumnado con puntuaciones medias en autoconcepto ($p = .037$), cuyo tamaño es medio. Igualmente, entre el alumnado cuyo padre tiene estudios universitarios, aquel que tiene un elevado autoconcepto muestra puntuaciones más altas en ajuste escolar que quien tiene puntuaciones medias en autoconcepto ($p = .029$), dicha diferencia es de tamaño medio.

Para proseguir con el análisis de la posible variabilidad en rendimiento académico y ajuste escolar en función de la interacción entre variables familiares y psicológicas, en la tabla 101 se muestran los resultados de la comparación de puntuaciones considerando la interacción entre el nivel educativo paterno y el autoconcepto académico.

Tabla 101

Interacción del nivel estudio del padre y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

	Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario					
	A. A	M	DT	n	F	A. A	M	DT	n	F	A. A	M	DT	n	F	
Rendimiento académico	Bajo	6.36	1.28	30	.10	Bajo	6.36	1.48	66	.58	Bajo	6.62	1.11	45	3.32	
	Medio	6.34	1.19	266		Medio	6.50	1.27	541		Medio	6.77	1.07	323		
	Alto	6.26	1.36	48		Alto	6.59	1.28	80		Alto	7.14	1.21	54		
	P					.909					.560					.037
	P						NEP					(F = 9.08)				
						A. A					(F = 1.24)					.290
						NEP					(F = .93)					.445
						*A.A										
Ajuste escolar	Bajo	33.77	6.41	30	8.97	Bajo	33.65	5.82	66	5.21	Bajo	34.73	5.64	45	6.56	
	Medio	34.11	5.07	266		Medio	34.51	5.47	541		Medio	34.82	5.15	323		
	Alto	37.73	7.36	48		Alto	36.44	6.58	80		Alto	37.65	6.47	54		
	P					.000					.006					.002
	P						NEP					(F = 1.49)				
						A. A					(F = 20.11)					.000***
						NEP *A.					(F = .70)					.589
						A										

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 101 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del autoconcepto académico [(F = 1.24), $p = .29$] ni de la interacción nivel de estudio del padre*autoconcepto [(F = .93), $p = .445$], aunque sí en función del nivel de estudio del padre [(F = 9.08), $p = .00$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción nivel de estudio del padre*autoconcepto [(F = .70), $p = .589$], ni en el nivel educativo del padre [(F = 1.49), $p = .225$], aunque sí en el autoconcepto [(F = 20.11), $p = .000$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 102).

Tabla 102

Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Estudio del padre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Autoconcepto académico				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.996	.935		.909	
	Secundaria	HSD de Tukey	.678	.534		.836	
	Universitario	HSD de Tukey	.683	.052*	.44	.056*	.32
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	Games-Howell	.957	.038*	.57	.005**	.57
	Secundaria	HSD de Tukey	.472	.009**	.44	.013*	.31
	Universitario	HSD de Tukey	.995	.021*	.48	.001**	.48

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel de estudio del padre y el autoconcepto académico, pero sí ocurren en el caso del ajuste escolar. En ajuste escolar se comprueba que en todos los casos, es decir, el alumnado con un padre sin estudios o con estudios de primaria, el alumnado con un padre con estudios de secundaria y el alumnado con un padre con estudios de universidad, muestra un ajuste escolar significativamente más alto que el alumnado con un autoconcepto académico medio. Como se observa, las diferencias son de tamaño medio.

Tabla 103

Interacción del nivel estudio del padre y grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

	Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario				
Rendimiento Académico	E. Aprendizaje	M	DT	N	X ²	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	6.36	1.42	26	.23	Bajo	6.69	1.26	77	1.40	Bajo	6.73	1.13	61	.25
	Medio	6.34	1.20	256		Medio	6.49	1.3	517		Medio	6.81	1.08	322	
	Alto	6.29	1.24	62		Alto	6.36	1.14	93		Alto	6.84	1.19	39	
	P					.893					.248				
P						NEP (F = 6.61) .001** E. Aprendizaje (F = 2.24) .785 NEP *E. Aprendizaje (F = .55) .700									
Ajuste escolar	E. Aprendizaje	M	DT	N	X ²	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
	Bajo	34.08	4.76	26	.02	Bajo	35.05	6.81	77	3.88	Bajo	34.51	6.25	61	3.43
	Medio	34.60	5.68	256		Medio	34.34	5.50	517		Medio	35.16	5.22	322	
	Alto	34.73	6.13	62		Alto	36.06	5.43	93		Alto	36.33	5.95	39	
	P					.990					.021*				
P						NEP (F = 1.14) .320 E. Aprendizaje (F = 2.54) .079 NEP *E. Aprendizaje (F = 1.03) .390									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 103 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 2.24), $p = .785$] al igual que en la interacción nivel educativo del padre*estrategias de aprendizaje ((F = .55), $p = .700$], aunque sí en función del nivel educativo del padre [(F = 6.61), $p = .01$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo del padre y estrategias de aprendizaje [(F = 1.03), $p = .390$], al igual que en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 2.54), $p = .079$] y en el nivel educativo del padre [(F = 1.14), $p = .320$] cuando se consideran por separado. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 104).

Tabla 104

Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Padre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de las estrategias de aprendizaje			<i>d</i>
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.996	.971	.964	
	Secundaria	HSD de Tukey	.428	.218	.619	
	Universitario	HSD de Tukey	.890	.889	.982	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.896	.878	.987	
	Secundaria	HSD de Tukey	.558	.476	.019*	.31
	Universitario	HSD de Tukey	.672	.233	.410	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se puede observar en la tabla 104 que en cuanto al rendimiento académico no existen diferencias significativas. En el ajuste escolar se comprueba que los estudiantes de padres con estudios de secundaria muestran un ajuste escolar significativamente más elevado cuando hacen un uso alto de estrategias de aprendizaje frente al alumnado de padres con estudios de secundaria que hace un uso medio de esas estrategias ($p = .019$), dicha diferencia tiene un tamaño entre bajo y medio.

Tabla 105

Interacción del nivel estudio del padre y grado de la actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Sin estudio o primaria				Secundaria					Universitario				
		M	DT	N	X ²	Actitud al estudio	M	DT	n	F	Actitud al estudio	M	DT	n	X ²
Rendimiento Académico	Bajo	6.17	1.32	32	1.42	Bajo	6.77	1.28	70	1.79	Bajo	6.80	1.05	60	.74
	Medio	6.37	1.22	263		Medio	6.46	1.29	533		Medio	6.80	1.12	323	
	Alto	6.21	1.18	49		Alto	6.48	1.29	84		Alto	6.76	1.05	39	
	P	.493				.167					.690				
	P					NEP Actitud al estudio (F = 8.59) .000***									
						NEP *Actitud al estudio (F = .27) .762									
						NEP *Actitud al estudio (F = 1.04) .386									
Ajuste escolar	Bajo	37.78	5.99	32	13.36	Bajo	35.83	6.97	70	3.10	Bajo	35.43	5.60	60	3.19
	Medio	34.05	5.23	263		Medio	34.37	5.23	533		Medio	35.01	5.47	323	
	Alto	35.39	7.06	49		Alto	35.49	6.92	84		Alto	36.10	5.15	39	
	P	.001**				.046*					.203				
	P					NEP Actitud al estudio (F = .48) .619									
						NEP *Actitud al estudio (F = 9.13) .000***									
						NEP *Actitud al estudio (F = 1.62) .168									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 105 se puede verificar que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la actitud al estudio [(F = .27), $p = .762$] al igual que en la interacción nivel educativo del padre* actitud al estudio [(F = 1.04), $p = .386$], aunque sí en función del nivel educativo del padre [(F = 8.59), $p = .000$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo del padre y la actitud al estudio [(F = 1.62), $p = .168$], tampoco en el nivel educativo del padre [(F = 6.01), $p = .003$], pero sí en la actitud al estudio [(F = 9.13), $p = .00$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 106).

Tabla 106

Comparaciones múltiples del nivel de estudio del padre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Padre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de la actitud hacia el estudio			
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.653		.987	.682
	Secundaria	HSD de Tukey	.143		.328	.997
	Universitario	HSD de Tukey	1.000		.979	.964
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.001**	.66	.145	.273
	Secundaria	Games-Howell	.214		.951	.334
	Universitario	HSD de Tukey	.845		.822	.465

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel de educación del padre y de la actitud al estudio. En el caso del ajuste escolar se observa que los alumnos de padres sin estudios o con estudios de primaria muestran un ajuste escolar significativamente mayor cuando su actitud hacia el estudio es baja frente a los que tienen una actitud media ($p = .001$), dicha diferencia es de tamaño medio.

- **Nivel estudio de la madre y variables psicológicas**

Finalmente, se estudia la variabilidad de puntuaciones en rendimiento académico y ajuste escolar en función de la interacción entre el nivel de estudios materno y las variables psicológicas. En la tabla 107 se muestran los resultados de la comparación de puntuaciones considerando la interacción entre el nivel educativo materno y el autoconcepto general.

Tabla 107

Interacción del nivel estudio de la madre y grado del autoconcepto general sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario				
Rendimiento académico	A.Global	M	DT	n	X2	A. Global	M	DT	N	F	A. Global	M	DT	n	F	
	Bajo	6.39	1.30	30	.48	Bajo	6.74	1.13	82	1.	Bajo	6.81	1.15	55	.68	
	Medio	6.32	1.22	253		Medio	6.53	1.25	552	46	Medio	6.71	1.14	310		
	Alto	6.49	1.65	38		Alto	6.42	1.20	85		Alto	6.54	1.42	48		
	P	.787					.233					.506				
P						NEM (F = 2.43) .088 A. (F = .76) .470 General NEM (F = .51) .732 *A. General										
Ajuste escolar	Actitud al estudio	M	DT	n	X2	A. Global	M	DT	N	F	A. Global	M	DT	n	F	
	Bajo	35.07	5.31	30	5.33	Bajo	34.24	5.90	82	4.13	Bajo	35.24	6.04	55	7.04	
	Medio	34.34	5.62	253		Medio	34.34	5.35	552		Medio	34.85	4.83	310		
	Alto	36.89	6.46	38		Alto	36.21	7.34	85		Alto	37.92	6.87	48		
	P	.070					.017*					.001**				
P						NEM (F = 2.45) .087 A. (F = 13.32) .000*** General NEM (F = .41) .801 *A. General										

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

En la tabla 107 se observa que, en el caso del rendimiento académico, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en función del autoconcepto general [(F = .76), $p = .470$], el nivel educativo materno [(F = 2.43), $p = .088$], ni la interacción de ambas variables [(F = .51), $p = .732$]. Sin embargo, en el caso del ajuste escolar, parecen existir diferencias estadísticamente significativas en función del autoconcepto general [(F = 13.32), $p = .000$], aunque no en función del nivel educativo materno [F = 2.45), $p = .087$] ni de la interacción entre el autoconcepto y el nivel educativo materno [(F = .41), $p = .801$]. Se realizan análisis post-hoc para comprobar entre qué grupos se producen las diferencias (ver tabla 108).

Tabla 108

Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado del autoconcepto en estudiantes de bachillerato y universidad

Variable dependiente	Madre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones del autoconcepto				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	Games-Howell	.961	.959		.824	
	Secundaria	HSD de Tukey	.330	.224		.733	
	Universitario	HSD de Tukey	.834	.482		.624	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.786	.388		.028*	.42
	Secundaria	HSD de Tukey	.988	.066	.29	.013*	.29
	Universitario	Games-Howell	.894	.098	.41	.012*	.52

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del alumnado en ajuste escolar en función del autoconcepto y nivel educativo materno. Es decir, el alumnado que obtiene puntuaciones más altas en autoconcepto general obtiene también puntuaciones más elevadas en ajuste escolar que quien tiene puntuaciones medias en autoconcepto general. Esto ocurre tanto cuando las madres de los estudiantes tienen un nivel de estudios universitario ($p = .012$) como de secundaria ($p = .013$), no tienen estudios o son de primaria ($p = .028$); dichas diferencias tienen un tamaño medio.

Tabla 109

Interacción del nivel estudio de la madre y grado del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario				
		M	DT	n	F	A. A	M	DT	n	F	A. Académico	M	DT	n	F	
Rendimiento académico	A. Académico															
	Bajo	6.05	1.31	26	1.07	Bajo	6.38	1.38	71	2.49	Bajo	6.78	1.18	44	.43	
	Medio	6.40	1.26	253		Medio	6.52	1.21	554		Medio	6.68	1.14	323		
	Alto	6.22	1.40	42		Alto	6.78	1.20	94		Alto	6.83	1.41	46		
	P		.345					.083					.651			
P							NEM (F = 7.70) .000**									
							A. Académico (F = .99) .369									
							NEM *A. Académico (F = 1.23) .295									
Ajuste escolar	A. Académico					A. A					A. Académico					
	Bajo	33.62	6.29	26	6.84	Bajo	33.92	6.08	71	5.24	Bajo	34.43	5.35	44	9.42	
	Medio	34.33	5.44	253		Medio	34.34	5.37	554		Medio	34.92	5.01	323		
	Alto	37.67	6.34	42		Alto	36.29	6.96	94		Alto	38.39	6.58	46		
	P		.001					.006					.000			
P							NEM (F = 2.25) .105									
							A. Académico (F = 20.71) .000***									
							NEM *A. Académico (F = .72) .580									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa en la tabla 109 que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del autoconcepto académico [(F = .99), $p = .369$] ni de la interacción nivel de estudio de la madre*autoconcepto [(F = 1.23), $p = .295$], aunque sí en función del nivel de estudio de la madre [(F = 7.70), $p < .000$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción nivel de estudio de la madre*autoconcepto [(F = .72), $p = .580$], ni en el nivel educativo de la madre [(F = 2.25), $p = .105$], aunque sí en el autoconcepto [(F = 20.11), $p = .00$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 110).

Tabla 110

Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Estudio de la madre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones Autoconcepto académico				
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	<i>d</i>	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.397	.859		.692	
	Secundaria	HSD de Tukey	.622	.093		.141	
	Universitario	HSD de Tukey	.861	.974		.687	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.811	.012*	.64	.001**	.56
	Secundaria	HSD de Tukey	.824	.022*	.36	.006**	.31
	Universitario	HSD de Tukey	.830	.001**	.66	.000**	.59

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel de estudio de la madre y el autoconcepto académico, pero sí ocurren en el caso del ajuste escolar. En todos los casos, los estudiantes con un autoconcepto académico más alto muestran un ajuste escolar significativamente más alto que los estudiantes con un grado de autoconcepto académico medio o bajo. Esto ocurre tanto con los alumnos de madres sin estudio o con estudios de primaria, de secundaria o de universidad. Como se observa, las diferencias son de tamaño medio.

Tabla 111

Interacción del nivel estudio de la madre y grado de puntuaciones de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar

		Sin estudio o primaria					Secundaria					Universitario				
		E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²	E. Aprendizaje	M	DT	n	F	E. Aprendizaje	M	DT	n	X ²
Rendimiento académico	Bajo	6.11	1.56	19	.43		Bajo	6.67	1.18	80	.48	Bajo	6.80	1.19	65	4.82
	Medio	6.38	1.26	255			Medio	6.52	1.26	537		Medio	6.74	1.15	303	
	Alto	6.26	1.28	47			Alto	6.55	1.11	102		Alto	6.35	1.29	45	
	P	.807					.619					.090				
	P						NEM (F = 4.01) .018*					E. Aprendizaje (F = 1.21) .299				
							NEM *E. Aprendizaje (F = 1.13) .340									
Ajuste escolar	Bajo	35.95	7.04	19	.80		Bajo	34.24	6.30	80	5.12	Bajo	34.89	6.10	65	.46
	Medio	34.60	5.80	255			Medio	34.28	5.40	537		Medio	35.31	5.26	303	
	Alto	34.83	4.81	47			Alto	36.22	6.51	102		Alto	35.40	4.84	45	
	P	.671					.006**					.795				
	P						NEM (F = .20) .817					E. Aprendizaje (F = 1.35) .259				
							NEM *E. Aprendizaje (F = 1.40) .232									

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa en la tabla 111 que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 1.21), $p = .299$] al igual que en la interacción nivel educativo de la madre*estrategias de aprendizaje [(F = 1.13), $p = .340$], aunque sí en función del nivel educativo de la madre [(F = 4.01), $p = .018$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo de la madre y estrategias de aprendizaje [(F = 1.40), $p = .232$], al igual que en función de las estrategias de aprendizaje [(F = 1.35), $p = .259$] y en el nivel educativo de la madre [(F = .20), $p = .817$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 112).

Tabla 112

Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Madre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de las estrategias de aprendizaje			<i>d</i>
			Bajo vs Medio	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.659	.906	.832	
	Secundaria	HSD de Tukey	.591	.800	.977	
	Universitario	HSD de Tukey	.931	.127	.101	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.585	.755	.964	
	Secundaria	HSD de Tukey	.998	.052	.005**	.32
	Universitario	HSD de Tukey	.834	.877	.994	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que en ajuste escolar, los estudiantes con una madre con estudios de secundaria puntúan significativamente más alto cuando hacen un uso alto de estrategias de aprendizaje que quienes hacen un uso medio de esas estrategias ($p = .005$).

En la tabla 113 se puede verificar que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la actitud al estudio [(F = .39), $p = .678$] al igual que en la interacción nivel educativo de la madre* actitud al estudio [(F = 1.50), $p = .199$], aunque sí en función del nivel educativo de la madre [(F = 6.45), $p = .002$].

En cuanto a las puntuaciones en ajuste escolar, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre el nivel educativo de la madre y la actitud al estudio [(F = 1.68), $p = .152$], tampoco en el nivel educativo de la madre [(F = .49), $p = .613$], pero sí en la actitud al estudio [(F = 5.63), $p = .004$]. Para conocer con más detalle entre qué grupos ocurren diferencias, se procede a realizar análisis post-hoc (ver tabla 114).

Tabla 114

Comparaciones múltiples del nivel de estudio de la madre para el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de la actitud hacia el estudio en estudiantes de bachillerato y universidad

V. D.	Madre	Comparaciones múltiples post hoc	Puntuaciones de la actitud hacia el estudio				
			Bajo vs Medio	<i>d</i>	Bajo vs Alto	Medio vs Alto	<i>d</i>
Rendimiento Académico	Sin estudio o primaria	HSD de Tukey	.290		.551	.978	
	Secundaria	HSD de Tukey	.290		.363	.976	
	Universitario	HSD de Tukey	.331		.236	.704	
Ajuste escolar	Sin estudio o primaria	Games-Howell	.425		.476	.988	
	Secundaria	HSD de Tukey	.361		.592	.019*	.34
	Universitario	HSD de Tukey	.041*	.34	.290	.984	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediante los análisis post-hoc se comprueba que no existen diferencias significativas en las puntuaciones de rendimiento académico en función del nivel de educación de la madre y de la actitud al estudio. En el caso del ajuste escolar el alumnado con una madre con estudios secundarios que tiene una mayor actitud favorable al estudio el que tiene mejor ajuste frente al alumnado que tiene una actitud media ($p = .019$), y en el caso del alumnado con madre con estudios universitarios es el alumnado con una actitud más favorable (o alta) quien muestra mayor ajuste que el alumnado con una actitud baja ($p = .041$). Como se observa, las diferencias son de tamaño medio.

Una vez realizados todos los análisis se comprueba que la hipótesis se cumple de manera parcial, ya que si bien es cierto se evidencia que las mujeres con alto autoconcepto general y académico presentan mejores puntuaciones en ajuste escolar no se evidencia diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del rendimiento académico y ajuste escolar en función del uso de las estrategias de aprendizaje y el sexo. En cuanto a la interacción del nivel educativo con las variables psicológicas solo se observa diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del rendimiento académico y el ajuste escolar, tanto en el alumnado universitario como en el de bachillerato.

En cuanto a la interacción de la edad con las variables psicológicas se obtiene como resultado que existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de 18 a 25 años, quienes tienen un autoconcepto elevado y muestran puntuaciones más altas en ajuste escolar.

En lo que respecta a la interacción de la estructura familiar con las variables psicológicas, se evidencia que no existe diferencia estadísticamente significativa en la mayoría de los casos (por ejemplo, las interacciones entre el rendimiento académico con el autoconcepto, con las estrategias de aprendizaje y con la tipología familiar), observándose puntuaciones más altas en ajuste escolar, en interacción con el rendimiento académico, en el caso del alumnado con familias monoparentales.

En relación a la interacción del nivel de estudio del padre existe significancia en las puntuaciones del ajuste escolar, obteniendo puntuaciones más altas el alumnado cuyo padre no tiene estudios o tiene estudios primarios y presenta un alto autoconcepto general. También existe diferencias en las puntuaciones del rendimiento escolar con el ajuste escolar, pero no con el autoconcepto académico ni con las estrategias de aprendizaje.

Finalmente, en lo que se refiere a la interacción del nivel de estudio de la madre se evidencia que el alumnado que presenta puntuaciones más altas en autoconcepto general y autoconcepto académico presenta puntuaciones más elevadas en ajuste escolar y el alumnado cuya madre tiene estudios secundarios puntúa mejor cuando hace uso alto de las estrategias de aprendizaje.

Para finalizar con el capítulo de resultados se recuerda el tercer y último de los objetivos planteados.

Objetivo Específico 3

Analizar la capacidad predictiva del autoconcepto general y académico, de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

Hipótesis 9

El autoconcepto general, así como las dimensiones del autoconcepto académico verbal y matemática, presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

Para conocer la capacidad explicativa de las distintas variables psicológicas (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio), en primer lugar, se realizó un análisis de regresión lineal incluyendo las variables de autoconcepto general, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio como variables criterio o predictoras del ajuste escolar. Los resultados se muestran en la tabla 115.

Tabla 115

Capacidad predictora del autoconcepto general, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.
Ajuste escolar	.145	.021	10.328	.000		16.446	.000	(Constante)
					.132	4.695	.000	Autoconcepto general
					.037	1.155	.248	Estrategias de aprendizaje
					-.081	-2.616	.009	Actitud al estudio

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que el modelo explica un 2.1% de la varianza de las puntuaciones en ajuste escolar ($R^2 = .021$; $p = .000$). Concretamente, el autoconcepto general ($B = .132$; $t = 4.695$; $p = .000$) y la actitud al estudio ($B = -.081$; $t = -2.616$; $p = .009$) son las variables criterio que muestran capacidad predictiva significativa sobre las puntuaciones de ajuste escolar.

A continuación, se analiza la capacidad explicativa de las distintas variables psicológicas (autoconcepto, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio), sobre el rendimiento académico. Los resultados se muestran en la tabla 116.

Tabla 116

Capacidad predictora del autoconcepto general, estrategias de aprendizajes y actitud hacia el estudio sobre el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.
Rendimiento académico	.053	.003	1.340	.260		17.835	.000	(Constante)
					-.020	-.718	.473	Autoconcepto general
					-.046	-1.413	.158	Estrategias de aprendizaje
					.010	.329	.742	Actitud hacia el estudio

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que el modelo de regresión no explica la variabilidad en las puntuaciones del rendimiento académico del alumnado ($R^2 = .003$, $p = .260$), de tal modo que ninguna de las variables criterio introducidas permiten explicar dichas puntuaciones.

Después de haber observado que el autoconcepto general permitía explicar parte de las puntuaciones en ajuste escolar se procede a realizar una regresión con las dimensiones del autoconcepto académico, para constatar si éstas pueden predecir las puntuaciones en ajuste escolar (ver tabla 117).

Tabla 117

Capacidad predictora del autoconcepto verbal y matemático con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
						27.221	.000	(Constante)	
Ajuste escolar	.119	.014	10.491	.000	.119	4.509	.000	Autoconcepto verbal	
					.006	.210	.833	Autoconcepto matemático	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se constata que entre las dos dimensiones del autoconcepto académico únicamente se explica un 1.4% de la varianza de las puntuaciones en ajuste escolar ($R^2 = .014$; $p = .000$). Además, únicamente la dimensión verbal permite explicar de manera estadísticamente significativa el cambio en las puntuaciones de ajuste escolar ($B = .119$; $t = 4.509$; $p = .000$).

A igual que con el ajuste escolar, se procede a analizar si las dos dimensiones del autoconcepto académico (verbal y matemático) predicen las puntuaciones del rendimiento académico (ver tabla 118).

Tabla 118

Capacidad predictora del autoconcepto verbal y matemático con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
						27.283	.000	(Constante)	
Rendimiento académico	.087	.008	5.513	.004	.046	1.754	.080	Autoconcepto verbal	
					-.080	-3.025	.003	Autoconcepto matemático	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En este caso se observa que las dimensiones del autoconcepto explican una porción muy limitada del rendimiento académico, concretamente, un 8% de la variabilidad de sus puntuaciones ($R^2 = .008$; $p = .004$). En este caso es únicamente la dimensión matemática la que contribuye significativamente a explicar tales puntuaciones ($B = .080$; $t = -3.025$; $p = .003$).

Tras estos análisis se evidencia que la hipótesis se cumple solo de forma parcial, ya que el autoconcepto general, el autoconcepto verbal y la actitud hacia el estudio presentan capacidad predictiva limitada sobre el ajuste escolar. Por otra parte, sobre el rendimiento académico es el autoconcepto matemático quien tiene únicamente dicha capacidad.

Tras haber comprobado la capacidad predictiva del autoconcepto sobre el rendimiento y el ajuste escolar se procede a realizar lo mismo utilizando como variables predictoras o criterio las estrategias de aprendizaje.

Hipótesis 10

Las estrategias afectivas de apoyo y control y estrategias cognitivas, presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico.

A continuación, se analizó la capacidad explicativa de las distintas estrategias de aprendizaje tanto sobre el ajuste escolar como sobre el rendimiento académico. En la tabla 112 se muestra la regresión lineal realizada para conocer la capacidad explicativa de las dos escalas principales de estrategias de aprendizaje: escala I o estrategias afectivas de apoyo y control; y escala II o estrategias cognitivas sobre el ajuste escolar.

Tabla 119

Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las escalas I y II con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	VI	
						22.266	.000	(Constante)	
Ajuste escolar	.067	.004	3.224	.040	-.044	-1.118	.264	Estrategias afectivas. de apoyo y control	
					.093	2.350	.019	Estrategias cognitivas	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se observa que, entre ambas escalas, es muy limitada la proporción de varianza de ajuste escolar explicado ($R^2 = .004$; $p = .040$), y que únicamente la escala de estrategias cognitivas presenta capacidad explicativa estadísticamente significativa ($B = .093$; $t = 2.350$ y $p = .019$), no así la escala de estrategias afectivas, de apoyo y control ($B = .044$; $t = -1.118$ y $p = .264$).

A continuación, se analizó la capacidad explicativa de las distintas estrategias de aprendizaje escala I o estrategias afectivas de apoyo y control; y escala II o estrategias cognitivas sobre el rendimiento académico (ver tabla 120).

Tabla 120

Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las escalas I y II con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
						22.155	.000	(Constante)	
Rendimiento académico	.064	.004	2.988	.051	-.086	-2.175	.030	Estrategias afectivas. de apoyo y control	
					.035	.886	.376	Estrategias cognitivas	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como puede observarse, el modelo no muestra capacidad predictiva sobre las puntuaciones de rendimiento académico ($R^2 = .004$; $p = .051$).

A continuación se procede a revisar si las distintas dimensiones generales de la escala I o escala de estrategias afectivas y de control, muestran alguna capacidad predictiva sobre el ajuste escolar (ver tabla 121)

Tabla 121

Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las subescalas de la escala I, estrategias afectivas, de apoyo y control, con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			V.I.	
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p		
Ajuste escolar	.165	.027	10.11	.000		21.234	.000	(Constante)	
						-.009	-.288	.773	Estrategias motivacionales
						-.01	-.335	.738	Componentes Afectivos
						.203	.631	.000	Estrategias Metacognitivas
						-.17	-.951	.000	Estrategias de control de contexto, Interacción

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que la capacidad explicativa de las distintas dimensiones de la escala I de las estrategias de aprendizaje sobre el ajuste escolar del alumnado es muy pequeña ($R^2 = .027$ $p = .000$). Las estrategias metacognitivas ($B = .203$; $t = .631$; $p = .000$) y las de control de contexto e interacción ($B = -.17$; $t = -.951$; $p = .000$) son las únicas que tienen capacidad predictora sobre el ajuste escolar.

A continuación se procede a revisar si las distintas dimensiones generales de la escala I o escala de estrategias afectivas y de control, muestran alguna capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar (ver tabla 122).

Tabla 122

Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las subescalas de la escala I, estrategias afectivas, de apoyo y control, con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			V.I.	
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p		
Rendimiento académico	.079	.006	2.29	.058		21.459	.000	(Constante)	
						-.032	-.98	.327	Estrategias motivacionales
						-.066	-2.158	.031	Componentes Afectivos
						-.011	-.294	.769	Estrategias Metacognitivas
						.023	.671	.502	Estrategias de control de contexto, Interacción

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se constata en la tabla 122 las dimensiones de la escala I de estrategias afectivas de apoyo y control no permiten explicar las puntuaciones en rendimiento académico ($R^2 = .006$; $p = .058$).

Tras comprobar la capacidad predictiva de las estrategias afectivas y de control (escala I) sobre las puntuaciones de ajuste escolar y rendimiento académico se procede a realizar lo mismo tomando en cuenta las dos dimensiones generales de la escala II o escala de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. En primer lugar, se analiza su capacidad predictiva sobre el ajuste escolar (ver tabla 123).

Tabla 123

Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje de las subescalas de la escala II, estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R ²	F	<i>p</i>	C. estandarizado Beta	T	<i>p</i>	VI
						29.23	.000	(Constante)
Ajuste escolar	.062	.004	2.83	.059	-.008	-.227	.82	Estrategias de búsqueda y selección e información
					.068	.871	.062	Estrategias de procesamiento y uso de la información

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como puede observarse, las estrategias que componen la escala II, relacionadas con el procesamiento de la información, no muestran capacidad predictiva sobre las puntuaciones del ajuste escolar ($R^2 = .004$; $p = .059$).

En la tabla 123 se reflejan los resultados de la regresión lineal en la que se comprueba si las dos dimensiones generales de la escala II o escala de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información explican la variabilidad de las puntuaciones en rendimiento académico (ver tabla 124).

Tabla 124

Capacidad predictora de las estrategias aprendizaje de las subescalas de la escala II, estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R ²	F	<i>p</i>	C. estandarizado Beta	T	<i>p</i>	V.I.
						28.195	.000	(Constante)
Rendimiento académico	.105	.011	8.1	.000	-.145	-4.01	.000	Estrategias de búsqueda y selección e información
					.091	2.526	.012	Estrategias de procesamiento y uso de la información

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En este caso se constata que las dos dimensiones de la escala de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (escala II) muestran una capacidad predictiva muy reducida del rendimiento académico, un 1% ($R^2 = .011$; $p = .000$). Tanto las estrategias de búsqueda y selección de la información ($B = -.145$; $t = -4.01$; $p = .000$), como las estrategias de procesamiento y uso de la información ($t = 2.526$; $p = .012$) muestran contribuir de manera significativa a esa limitada capacidad explicativa (Tabla 124).

Como se había observado previamente (tabla 121), los componentes de las estrategias afectivas y de control (escala I) tenían escasa capacidad predictiva sobre las puntuaciones en ajuste escolar. Con todo, se procede a analizar cada una de las dimensiones de dicha escala (I), comprobando si sus componentes específicos muestran capacidad predictiva de las puntuaciones de ajuste escolar. En primer lugar, se muestra la regresión realizada tomando en cuenta los componentes de la escala de estrategias motivacionales sobre el ajuste escolar.

Tabla 125

Capacidad predictora de las estrategias de la subescala estrategias motivacionales dentro de la escala I (estrategias afectivas, de apoyo y control) con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R ²	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.
Ajuste escolar	.138	.019	4.008	.000		22.725	.000	(Constante)
					-.015	-.441	.659	Motivación Intrínseca
					.034	1.218	.223	Motivación extrínseca
					-.058	-1.622	.105	Valor tarea
					-.050	-1.594	.111	Atribuciones internas
					.069	2.420	.016	Atribuciones externas
					.074	2.371	.018	Autoeficacia expectativas
					.055	1.948	.052	Concepción inteligencia

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que la capacidad explicativa del modelo es muy baja, apenas un 2% ($R^2 = .019$; $p = .000$). Únicamente los componentes de atribuciones externas ($B = .069$; $t = 2.420$; $p = .016$) y de autoeficacia y expectativas ($B = .074$; $t = 2.371$; $p = .018$) tienen cierta capacidad explicativa.

A continuación, en la tabla 126 se refleja la regresión realizada tomando en cuenta los componentes de la subescala estrategias motivacionales (dentro de la escala I o estrategias afectivas y de control) sobre el rendimiento académico.

Tabla 126

Capacidad predictora de las estrategias la subescala estrategias motivacionales dentro la escala I (estrategias afectivas, de apoyo y control) con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	VI	
Rendimiento académico	.147	.022	4.547	.000		21.629	.000	(Constante)	
					.037	1.083	.279	Motivación Intrínseca	
					-.045	-1.607	.108	Motivación extrínseca	
					-.024	-.669	.504	Valor tarea	
					.015	.463	.643	Atribuciones internas	
					-.084	-2.932	.003	Atribuciones externas	
					.012	.387	.699	Autoeficacia expectativas	
					-.068	-2.417	.016	Concepción inteligencia	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Nuevamente la capacidad predictiva de las estrategias de aprendizaje motivacionales sobre el rendimiento académico es muy baja ($R^2 = .022$; $p = .000$). En este caso los componentes específicos que contribuyen al modelo son las atribuciones externas, de modo que a menor realización de las mismas, mayor puntuación en rendimiento académico ($B = -.084$; $t = -2.932$; $p = .003$) y la concepción de la inteligencia como modificable, de manera que cuanto menos se tenga esa creencia, mayor puntuación en rendimiento académico ($B = -.068$; $t = -2.417$; $p = .016$).

Tabla 127

Capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje correspondiente a componentes afectivos de la subdimensión de la escala I con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Ajuste escolar	.053	.003	2.069	.127		34.108	.000	(Constante)	
					-.040	-1.502	.133	Estado físico anímico	
					.041	1.544	.123	Ansiedad	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que en este caso, ninguno de los componentes afectivos (estado físico-anímico y ansiedad) explican la variabilidad de las puntuaciones en ajuste escolar, no alcanzando significatividad estadística la capacidad explicativa del modelo ($R^2 = .003$; $p = .127$).

Se procede a hacer el mismo análisis con el rendimiento académico, a fin de comprobar si los componentes afectivos de la escala I predicen las puntuaciones de rendimiento académico (ver tabla 128)

Tabla 128

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala componentes afectivos (Escala I) con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Rendimiento académico	.092	.008	6.129	.002		32.445	.000	(Constante)	
					-.012	-.440	.660	Estado físico anímico	
					-.089	-3.394	.001	Ansiedad	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

La capacidad explicativa del modelo es muy reducida, sin alcanzar un 1% ($R^2 = .008$; $p = .002$). Únicamente el componente de ansiedad podría explicar muy ligeramente la variación en el rendimiento académico, de manera que a mayor ansiedad, menor sería el rendimiento ($B = -.089$; $t = 3.394$; $p = .001$).

Posteriormente se comprueba si los elementos que componen la dimensión de estrategias metacognitivas, también dentro de la escala I de estrategias afectivas de apoyo y control, pueden predecir las puntuaciones en ajuste escolar (ver tabla 129).

Tabla 129

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subdimensión estrategias metacognitivas (escala I) con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Ajuste escolar	.115	.013	4.859	.001		26.143	.000	(Constante)	
					-.046	-1.502	.133	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	
					.100	3.280	.001	Planificación	
					.028	.871	.384	Autoevaluación	
					.029	.889	.374	Control. Autorregulación	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que la capacidad predictiva del modelo es muy reducida ($R^2 = .013$; $p = .001$). Únicamente el elemento de planificación el que contribuiría significativamente al modelo ($B = 100$; $t = 3.280$; $p = .001$).

Tabla 130

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias metacognitivas (Escala I) con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Rendimiento académico	.045	.002	.721	.578		26.536	.000	(Constante)	
					-.009	-.292	.771	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	
					-.029	-.951	.342	Planificación	
					-.002	-.068	.946	Autoevaluación	
					-.015	-.463	.643	Control. Autorregulación	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se comprueba en la tabla 130 el modelo obtenido no muestra capacidad predictiva sobre las puntuaciones de rendimiento académico ($R^2 = .002$; $p = .578$).

Para finalizar con los elementos que componen la escala I de estrategias afectivas, de apoyo y control se procede a comprobar si los elementos que componen la dimensión de control de contexto, interacción y manejo de recursos predicen las puntuaciones de ajuste escolar (ver tabla 131).

Tabla 131

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos (Escala I) con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Ajuste escolar	.129	.017	12.349	.000		37.612	.000	(Constante)	
					.090	3.107	.002	Control de contexto	
					-.141	-4.857	.000	Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 131 se observa que el modelo de regresión lineal explica un porcentaje muy bajo de la variación de las puntuaciones en ajuste escolar ($R^2 = .017$; $p = .000$) en función de la variable control de contexto ($Beta = .090$; $t = 3.107$, $p = .002$) y habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros ($B = -.141$; $t = -4.857$, $p = .000$), pero mientras a mayor control de contexto mayor ajuste, a mayores habilidades, menor puntuación en ajuste.

En la tabla 132 se comprueba si los mismos elementos que componen la dimensión de control de contexto, interacción y manejo de recursos predicen las puntuaciones de rendimiento académico (ver tabla 132).

Tabla 132

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos (Escala I) con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R2	F	<i>p</i>	C. estandarizado Beta	T	<i>p</i>	V.I.
Rendimiento académico	.034	.001	.818	.442		31.224	.000	(Constante)
					.006	.199	.842	Control de contexto
					-.036	-1.219	.223	Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Como puede comprobarse, en este caso el modelo obtenido no permite explicar las puntuaciones en rendimiento académico, al no obtenerse significación estadística (R2 = .001; *p* = .442).

Tras haber analizado la posible capacidad predictiva de los componentes de la escala I de estrategias afectivas, se procede a realizar el mismo trabajo con los componentes de la escala II, o escala relacionada con el procesamiento y uso de la información. En este caso las dos dimensiones principales eran las estrategias de búsqueda y selección de información, y las estrategias de procesamiento y uso de la información. En la tabla 133 se analiza la capacidad predictiva de los componentes de la escala de búsqueda y selección de la información sobre el ajuste escolar.

Tabla 133

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de búsqueda y selección e información (Escala II) con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R2	F	<i>p</i>	C. estandarizado Beta	T	<i>p</i>	V.I.
Ajuste escolar	.039 ^a	.002	1.124	.325		34.002	.000	(Constante)
					.033	1.020	.308	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
					.010	.314	.754	Selección de información

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Se constata que ninguno de los componentes de esta escala muestra capacidad predictiva sobre las puntuaciones del ajuste escolar (R2 = .039^a; *p* = .325).

A continuación se procede a realizar el mismo trabajo para observar la capacidad predictiva de los componentes de la escala de búsqueda y selección de la información sobre el rendimiento escolar (ver tabla 134).

Tabla 134

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de búsqueda y selección e información (Escala II) con el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.
						32.529	.000	(Constante)
Rendimiento académico	.091	.008	6.094	.002	-.095	-2.961	.003	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
					.006	.189	.850	Selección de información

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

En la tabla 134 se observa que la capacidad predictiva del modelo es muy baja ($R^2 = .008$; $p = .002$), y que únicamente la estrategia de conocimiento de fuentes y búsqueda de información contribuye de manera significativa ($B = -.095$; $t = -2.961$; $p = .003$) a predecir las puntuaciones, mostrando una relación negativa con las puntuaciones de rendimiento académico.

Para finalizar con la escala de estrategias de aprendizaje relacionadas con el procesamiento de la información (escala II) se procede a analizar si los elementos que componen la dimensión de procesamiento y uso de la información predicen el ajuste escolar (ver tabla 135).

Tabla 135

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información (Escala II) con el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión			
V.D	R	R ²	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.
						27.948	.000	(Constante)
					-.070	-2.034	.042	Adquisición de información
					.043	1.169	.243	Elaboración
					.006	.174	.862	Organización
					.083	2.208	.027	Personalización y creatividad. pensamiento crítico
Ajuste escolar	.110	.012	2.215	.024	.010	.277	.782	Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos
					.051	1.820	.069	Almacenamiento. Simple repetición
					-.003	-.081	.935	Transferencia. Uso de la información
					-.024	-.714	.476	Manejo de recursos para usar la información adquirida

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se comprueba que el modelo obtenido predice en muy baja proporción la variabilidad de las puntuaciones en ajuste escolar ($R^2 = .012$; $p = .024$). Los dos elementos de la escala que muestran capacidad predictiva serían las estrategias de adquisición de la información ($B = -.070$; $t = -2.034$; $p = .042$), mostrando una relación negativa, y la estrategia de personalización y creatividad ($B = .083$; $t = 2.208$; $p = .027$).

A continuación se procede a analizar si los elementos que componen la dimensión de procesamiento y uso de la información predicen las puntuaciones en rendimiento académico (ver tabla 136).

Tabla 136

Capacidad predictora de las estrategias correspondientes a la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información (Escala II) con el rendimiento académico

V.D	Modelo		ANOVA		Coeficientes de regresión			V.I.
	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	
Rendimiento académico	.104	.011	1.973	.046		25.582	.000	(Constante)
					-.024	-.685	.494	Adquisición de información
					-.064	-1.728	.084	Elaboración
					.022	.612	.541	Organización
					.049	1.300	.194	Personalización y creatividad. pensamiento crítico
					-.039	-1.128	.260	Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos nemotécnicos
					-.056	-2.019	.044	Almacenamiento. Simple repetición
					-.010	-.269	.788	Transferencia. Uso de la información
					.089	2.602	.009	Manejo de recursos para usar la información adquirida

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Nuevamente se observa que la capacidad predictiva del modelo es muy limitada ($R^2 = .011$; $p = .009$), siendo los componentes o estrategias de almacenamiento por simple repetición ($B = -.056$; $t = -2.019$; $p = .044$), con una relación negativa, y el componente de manejos de recursos para usar la información adquirida ($B = .089$; $t = 2.602$; $p = .009$) los únicos que predicen significativamente.

Después de los análisis realizados se evidencia que la hipótesis se cumple de forma parcial, ya que solo las estrategias cognitivas presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar, pero no sobre el rendimiento académico; en algunos casos los resultados contribuyen a explicar la capacidad predictora de las estrategias de aprendizaje sobre el ajuste escolar, pero solo de forma muy pequeña, sin embargo, no lo hace sobre el rendimiento escolar.

Hipótesis 11

La actitud hacia el estudio predice el ajuste escolar y el rendimiento académico.

Para comprobar la capacidad predictiva de la actitud hacia el estudio sobre las puntuaciones en ajuste escolar y rendimiento del alumnado, primero se muestra, en la tabla 137 el modelo de regresión lineal introduciendo como variable dependiente el ajuste escolar, y como variables criterio o predictores, las tres dimensiones que forman la escala de actitud hacia el estudio: valoración positiva hacia el aprendizaje profundo, hacia el trabajo en equipo, y atribuciones internas.

Tabla 137

Capacidad predictora de la valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas sobre el ajuste escolar

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Ajuste escolar	.171	.029	14.572	.000		25.706	.000	(Constante)	
					.052	1.818	.069	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	
					-.173	-6.265	.000	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	
					.056	2.093	.037	Atribuciones internas	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Se puede verificar en la tabla 137 que la actitud hacia el estudio explica muy poco el ajuste escolar ($R^2 = .029$; $p = .000$). Entre sus componentes, la valoración positiva hacia el aprendizaje profundo no permite predecir dichas puntuaciones. Sí lo hacen la valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo ($B = -.173$; $t = -6.265$; $p = .000$), de manera que, a menor valoración del trabajo en equipo, mayores son las puntuaciones en ajuste escolar, y las atribuciones internas ($B = .056$; $t = 2.093$; $p = .037$), que permitirían explicar puntuaciones algo mayores en ajuste escolar.

Tabla 138

Capacidad predictora de la valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas sobre el rendimiento académico

Modelo		ANOVA			Coeficientes de regresión				
V.D	R	R2	F	p	C. estandarizado Beta	T	p	V.I.	
Rendimiento académico	.05	.002	1.196	.31		21.975	.000	(Constante)	
					-.008	-.268	.789	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo	
					.020	.710	.478	Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo	
					-.046	-1.677	.094	Atribuciones internas	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 138 la actitud hacia el estudio no tiene ninguna capacidad predictiva sobre las puntuaciones de rendimiento académico del alumnado ($R^2 = .002$; $p = .31$).

Tras realizar el análisis se evidencia que la hipótesis se cumple de forma parcial, pues la actitud hacia el estudio predice el ajuste escolar en algunas de sus dimensiones, pero no sucede lo mismo con el rendimiento académico.

Capítulo 6

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 6

Conclusiones y discusión de los resultados

En este capítulo se expone la discusión de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, así como las conclusiones del presente trabajo. Además, se presentan las limitaciones y las perspectivas de posibles investigaciones.

A continuación se exponen los tres objetivos específicos de esta investigación, y los resultados obtenidos de las respectivas hipótesis, las cuales se contrastan con los resultados de otras investigaciones, o en su defecto, se presentan las conclusiones obtenidas, ya que en algunos casos no ha sido posible comprar dichos resultados.

El primer objetivo específico de esta investigación es analizar el ajuste escolar, el rendimiento académico, el autoconcepto general y académico, las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio en función de las variables sociopersonales del alumnado. Si bien es cierto que las variables sociopersonales que más se utilizan para determinar su incidencia en otras investigaciones son el sexo y la edad, en este estudio se ha considerado importante considerar, además de las ya señaladas, el curso y nivel de estudio del alumnado, la tipología familiar y la formación académica de los progenitores.

Los estudios realizados previamente evidencian que las mujeres muestran un mayor ajuste escolar (Fernández-Lasarte et al., 2019), lo cual es confirmado en esta investigación en donde se evidencia que, en efecto, son las chicas quienes obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en relación a los hombres. No sucede lo mismo con el rendimiento académico, ya que en los resultados de este trabajo no se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, lo cual contrasta con investigaciones que confirman puntuaciones más elevadas en las mujeres (Antonio-Agirre et al., 2015; Fuentes et al., 2015; Ibabe, 2016).

Si bien es cierto que no hay unanimidad en los resultados obtenidos en estudios previos para determinar diferencias en el autoconcepto global, este estudio coincide con las investigaciones que han demostrado que no existe diferencias significativas en función del sexo (Ibarra Aguirre y Jacobo García, 2016; Pinxten et al., 2013; Torregrosa-Ruiz et al., 2017). De la misma forma tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto general y el académico. Sin embargo, en la dimensión verbal del autoconcepto se confirma lo expuesto en otros estudios, esto es que son las mujeres quienes obtienen mejores puntuaciones (Fernández-Lasarte et al., 2019). No obstante, no sucede lo mismo con el autoconcepto matemático, ya que mientras en otras investigaciones se evidencia una puntuación mayor para los hombres (Evans et al., 2011; Fernández-Lasarte et al., 2019) en este estudio no se observa diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Si bien es cierto que existen estudios en los cuales no se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en la actitud hacia el estudio (Comas et al., 2017), existen otros a través de los cuales se evidencia que son los hombres quienes tienen una mejor actitud hacia el estudio en asignaturas específicas, como por ejemplo en la física (Osborne et al., 2003; Vázquez y Manassero, 1996). Esto contrasta con el resultado de esta investigación en donde se evidencia que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres, lo cual es confirmado por la investigación realizada por Acevedo Salvatierra y Meza

(2019). No obstante, esta diferencia puede deberse a que en este estudio no se cuestiona sobre la actitud hacia una determinada materia, sino hacia el estudio en general.

Al igual que en la actitud hacia el estudio, en esta investigación se evidencia que las mujeres usan mejores estrategias de aprendizaje que los hombres lo cual es confirmado por otros estudios (Gázquez et al., 2006).

Por otro lado, considerando las diferencias que se presentan en la adolescencia en función de la edad, así como el interés por el estudio del rendimiento y el ajuste escolar en la juventud temprana, se ha planteado la hipótesis respecto a la incidencia del nivel y curso de estudio, obteniendo como resultado que el alumnado de bachillerato presenta puntuaciones más elevadas en el autoconcepto verbal. En cambio, en el autoconcepto matemático es el alumnado de universidad quien presenta puntuaciones más elevadas, sin que se observen diferencias que revistan significatividad en el autoconcepto general.

En cuanto al ajuste escolar es el alumnado de bachillerato el que puntúa más alto, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones sobre el ajuste escolar en esta edad (Antonio-Agirre et al., 2015; Fernández et al., 2019; Heras y Navarro, 2012). De la misma manera, es este grupo el que obtiene puntuaciones más elevadas en rendimiento académico, lo cual ratifica la conclusión de la investigación previa según la cual en esta etapa es cuando los adolescentes procuran tener mejores calificaciones (Molpeceres et al., 2000).

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, es el alumnado en nivel universitario quien presenta puntuaciones más elevadas en relación al alumnado de bachillerato, no solo en las dos escalas generales, sino también en la mayoría de sus subescalas, lo cual confirma los estudios que evidencian que a mayor edad se utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje (García, 2005; Hernández et al., 2002). Este resultado se repite en la actitud hacia el estudio, en donde el alumnado universitario puntúa mejor que el de bachillerato, lo cual contrasta con otras investigaciones que evidencian que desde la secundaria, y a medida que siguen avanzando los años y sin que esto cambie en la universidad, el alumnado va disminuyendo su actitud al estudio (Aparicio y Bazán, 1997; Bazán, 1997; Bazán y Sotero, 2000); no obstante, guarda coherencia con el resultado por curso de estudio, ya que el alumnado del primer año de universidad es el que puntúa más alto.

Como se indicó previamente, se ha incluido en este estudio la tipología familiar, sin que se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al autoconcepto general y al ajuste escolar. En cuanto al autoconcepto académico y al rendimiento académico, es el alumnado que proviene de familiares biparentales el que obtiene puntuaciones más elevadas. En el caso de la actitud hacia el estudio únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que proviene de familias monoparentales y el que procede de otras estructuras familiares, siendo este último el que obtiene mayor valoración del aprendizaje profundo. Con las estrategias de aprendizaje las diferencias estadísticamente significativas, cuando se dan, vuelven a ser entre estos dos grupos, favoreciendo en ciertos casos al alumnado con una estructura monoparental, como en la subescala de estrategias motivacionales y componentes afectivos, perteneciente a la escala I (estrategias afectivas y de control), y en otros casos al alumnado con otro tipo de estructuras familiares, como en la subescala estrategias de procesamiento y uso de la información, perteneciente a la escala II (estrategias relacionadas con el procesamiento de la información).

En cuanto a la incidencia que tiene el nivel de estudio del padre y de la madre se evidencia que el alumnado con padres y madres sin estudios o con estudios primarios es el que utiliza en mayor medida estrategias de aprendizaje, pero no obtiene mejor puntuación en rendimiento académico, siendo el alumnado con padres y madres con estudios universitarios quien puntúa significativamente más alto. En cuanto a la actitud global hacia el estudio es muy similar, es decir que no hay diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudio del padre. Sin embargo, en la dimensión que corresponde a la valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo es este mismo grupo el que puntúa significativamente más bajo, lo cual podría ser porque los padres con un nivel socio económico medio – alto inculcan en sus hijos e hijas el trabajo individual. En cuanto a la actitud hacia el estudio en función del nivel de de estudio de la madre, se constata que el alumnado con madres sin estudios o con estudios primarios es el que mejor actitud tiene hacia el estudio; esto puede ser porque estos chicos y chicas valoran más el tener la oportunidad que no tuvieron sus madres de estar en un ambiente escolar.

Por otra parte, tampoco se evidencian diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto general, autoconcepto académico y ajuste escolar en el alumnado en función del nivel de estudio tanto del padre como de la madre.

El segundo objetivo específico de esta investigación es estudiar la variación del ajuste escolar y el rendimiento académico en función del autoconcepto académico (bajo, medio y alto), la actitud hacia el estudio (baja, media y alta) y las estrategias de aprendizaje (uso bajo, medio, alto).

En la investigación previa se constata la relación del autoconcepto general y académico con el ajuste escolar y el rendimiento académico (Goñi, 2009), así como también del autoconcepto académico con el ajuste escolar (Cava et al., 2015). Esto es confirmado con los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, en donde, en efecto, se evidencia que existe una relación positiva y significativa entre el ajuste escolar, el autoconcepto general y el académico, así como también entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico. De la misma manera, existe una correlación significativa del autoconcepto global con el ajuste escolar y con la actitud hacia el estudio.

Así mismo, en este trabajo se observa que existe una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto global, lo cual ratifica las investigaciones que afirman una correlación entre ambas variables (Inglés et al., 2013; Lope Álvarez et al., 2018).

En este estudio se observa que las estrategias de aprendizaje (de manera general) no correlacionan de forma estadísticamente significativa con el rendimiento académico, lo cual contrasta con otras investigaciones que confirman la relación entre estas dos variables (Ruiz y Romero, 2017). No obstante, si se encuentra relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y algunas subescalas de las escalas generales. Así, por ejemplo, se evidencia la relación que tienen las estrategias motivacionales con el rendimiento académico, confirmando el estudio realizado por Roux y Anzures (2015). Así mismo, a través de los resultados obtenidos en este estudio se confirma la investigación realizada por Cárdenas Narváez (2019) en la cual se evidencia la relación que tiene el rendimiento académico con diversas estrategias, entre otras, como en este estudio, las estrategias de búsqueda y selección e información (escala II).

Continuando con el análisis de las estrategias de aprendizaje, en este estudio se evidencia que existe una relación positiva y significativa con todas las subescalas de la escala I: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, con la subescala de la escala II: estrategias relacionadas con el procesamiento y uso de la información.

En cuanto a la relación del ajuste escolar con la actitud hacia el estudio no se evidencia una relación con la escala general, pero sí con la dimensión valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo, pero de manera negativa. Esto puede ser porque el alumnado se siente más cómodo trabajando de manera individual, de manera tal que mientras menos valor le da al trabajo grupal mayor es su ajuste escolar. También se encontró una correlación significativa pero positiva en la dimensión atribuciones internas.

A pesar de que hay estudios que evidencian la relación positiva entre las actitudes del alumnado y su rendimiento académico (García Sánchez et al., 2021; Gil, 1999; Sánchez-López, 2006), en este estudio no se evidencia dicha relación, ni en la escala general ni en ninguna de sus dimensiones.

Con la finalidad de cumplir con este segundo objetivo, se continuó con el análisis de la variación del rendimiento académico y el ajuste escolar según el grado del autoconcepto académico, el grado de la actitud hacia el estudio y el grado de uso de las estrategias de aprendizaje, concluyendo que tanto el alumnado con mayor nivel de autoconcepto académico y el alumnado con menor autoconcepto verbal es el que muestra mejor ajuste escolar. Es importante señalar que en la literatura consultada no se encontraron investigaciones que en un solo estudio contengan todas las variables consideradas en este trabajo. No obstante, hay investigaciones que evidencian la importancia que tiene la relación del autoconcepto general (Azpiazu et al., 2014) y el autoconcepto académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012) con el ajuste escolar y el rendimiento académico (Costa y Taberner, 2012; Suárez-Álvarez et al., 2014), así como también la importancia del aprendizaje autorregulado en el proceso educativo (Reynolds y Miller, 2003).

En lo referente a las diferencias del ajuste escolar según el grado de la actitud hacia el estudio se evidencia que tanto el alumnado con una valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo y el alumnado con una elevada tendencia a realizar atribuciones internas es el que obtiene mayores puntuaciones en ajuste escolar. Por el contrario, el alumnado que presenta una mejor actitud hacia el estudio en la dimensión valoración del trabajo en equipo, es aquel que presenta una menor valoración en la misma, por consiguiente, presenta un menor ajuste escolar. Se ratifica por tanto la preferencia del alumnado hacia los trabajos individuales.

En lo que respecta a las diferencias del ajuste escolar según el grado de las estrategias de aprendizaje, se evidencia que el alumnado que hace un uso elevado de las mismas obtiene un mayor ajuste escolar. Se repite este resultado en el alumnado que realiza un uso elevado en las estrategias afectivas, de apoyo y control (escala I) y en las estrategias de procesamiento de la información (escala II), así como en varias estrategias de las subescalas (escala I, subescala estrategias motivacionales: motivación intrínseca, atribuciones externas, autoeficacia y concepción de la inteligencia; escala I, subescala estrategias metacognitivas: conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, planificación y autorregulación; escala II, subescala estrategias de búsqueda y selección e información: conocimiento de fuentes y búsqueda de información; escala II, estrategias de procesamiento y uso de la información: organización, personalización y creatividad, almacenamiento por simple repetición, manejo de recursos para

usar la información adquirida). Es probable que el alumnado que realiza mejor uso de las estrategias de aprendizaje sienta mayor seguridad y eso le permite sentirse más ajustado al entorno educativo.

En lo que concierne al rendimiento académico no se observan diferencias estadísticamente significativas en función del grado de la actitud hacia el estudio. Tampoco se constatan diferencias en el rendimiento académico según el grado de uso de las estrategias de aprendizaje cuando estas se consideran de manera general; no obstante, sí se evidencian diferencias en algunas estrategias en las subescalas, tanto de la escala I como en la II. Así, en la motivación intrínseca el alumnado que muestra puntuaciones más elevadas, el que utiliza en menor medida las atribuciones externas y el que considera en menor medida la inteligencia como modificable es el que presenta mayor puntuación en rendimiento académico (estrategias motivacionales, escala I). En la misma escala I, en la subescala estrategias metacognitivas se observa que el alumnado que muestra menores niveles de ansiedad es el que obtiene puntuaciones más elevadas en rendimiento académico, lo cual es lógico pues un alumnado se desenvuelve de mejor manera cuando se siente tranquilo. En el caso de la escala II, en la subescala estrategias de búsqueda y selección de información, el alumnado que muestra mejor rendimiento académico es aquel que hace uso bajo de las estrategias de conocimiento de fuentes y búsqueda de información, situación que se repite con la estrategia almacenamiento por simple repetición (subescala estrategias de procesamiento y uso de la información). Por el contrario, dentro de esta misma subescala, el alumnado que hace uso elevado de la estrategia manejo de recursos para el uso de la información adquirida es el que obtiene puntuaciones más elevadas. Esta situación puede darse debido a que en el contexto ecuatoriano el alumnado está acostumbrado a que el profesor le proporcione la información, por tanto, no es habitual que el alumnado busque la información por sí mismo.

Para completar el alcance de este segundo objetivo específico, se analizaron los resultados obtenidos de la interacción de las variables sociopersonales con los distintos niveles de las puntuaciones del autoconcepto general y académico, estrategias de aprendizaje y actitud hacia el estudio en función del rendimiento académico y el ajuste escolar.

Respecto al sexo y las variables psicológicas se evidencia que tanto los hombres como las mujeres que presentan un autoconcepto general alto y un autoconcepto académico elevado tienen mejores puntuaciones en ajuste escolar; esto confirma la investigación que afirma el efecto que tiene el autoconcepto general sobre el ajuste escolar (Azpiazu et al., 2014). En el caso del rendimiento académico no se observan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, el autoconcepto académico y las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, los hombres con una baja actitud hacia el estudio muestran mayor ajuste escolar.

En lo que respecta a la interacción del nivel educativo del alumnado con las variables psicológicas solo se evidencia que hay una diferencia con el ajuste escolar, ya que el alumnado universitario con autoconcepto alto y medio presenta puntuaciones más elevadas en ajuste escolar, confirmando así la relación que existe entre el ajuste escolar y el autoconcepto (Fernández-Lasarte, 2018).

En cuanto a la interacción del nivel educativo y grado de uso de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar, se observa que existen diferencias en el rendimiento académico en función del nivel educativo, pero no en función del uso de las estrategias de aprendizaje ni de la interacción de estas con la variable sociopersonal señalada.

En lo referente a las puntuaciones en ajuste escolar y rendimiento académico tampoco se observa diferencias significativas en función de la interacción entre el nivel educativo y la actitud hacia el estudio. Sin embargo, en lo que respecta al ajuste escolar se evidencia que el alumnado universitario que presenta una elevada actitud hacia el estudio muestra puntuaciones más altas en ajuste escolar. Esto puede responder al hecho de que en universidad el alumnado está más enfocado en sus estudios que en bachillerato.

En cuanto a la edad y las variables psicológicas se evidencia que no existen diferencias en lo referente al rendimiento académico, pero sí las hay en el caso del ajuste escolar, es así que el grupo etario que presenta mayor autoconcepto global (18 a 25 años) tiene puntuaciones más altas en ajuste escolar que los otros grupos. Esta situación se repite con el mismo grupo etario, quien presenta un elevado autoconcepto académico y refleja puntuaciones más altas en ajuste escolar en relación de los otros grupos. Esto puede ser debido a que en esta edad el alumnado se centra más en sus estudios; de hecho, hay un esfuerzo que muchos realizan por mantener la beca de ayuda socio económica que la universidad les proporciona en función del rendimiento académico.

En lo referente a las puntuaciones del rendimiento académico y del ajuste escolar en función de la edad y las estrategias de aprendizaje no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, situación que repite con respecto a la actitud hacia el estudio.

En lo que concierne a la estructura familiar y las variables psicológicas se evidencia que si bien es cierto que no hay una gran diferencia entre las puntuaciones en rendimiento escolar en función del tipo de familia y del autoconcepto general del alumnado, sí la hay en ajuste escolar en el alumnado con familias monoparentales, quienes cuando muestran un autoconcepto general alto muestran mayor ajuste escolar, ratificando así una vez más la influencia del autoconcepto.

Continuando con la misma variable sociopersonal, el tipo de familia, pero ahora sobre el rendimiento académico en función del grado del autoconcepto académico, se observa que existen diferencias significativas en las puntuaciones en ajuste escolar, mostrando puntuaciones más altas en rendimiento académico el alumnado con familia biparental y monoparental que tiene un autoconcepto académico alto.

En lo que se refiere al tipo de familia y a su interacción con el grado de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico y ajuste escolar solo se observa que el alumnado procedente de una familia monoparental que hace un uso alto de las estrategias de aprendizaje muestra mayor ajuste escolar. Esto puede presentarse debido a que el alumnado que vive solo con uno de sus progenitores debe buscar más estrategias de aprendizaje por cuenta propia, lo cual le hace sentirse mejor en el contexto académico y por tanto, ajustarse de mejor manera al mismo.

En lo concerniente al rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de actitud hacia el estudio se comprueba que sí existen diferencias significativas en el caso del alumnado de familias monoparentales o de otras estructuras familiares, de modo que cuando se presenta una actitud baja hacia el estudio y hacia el aprendizaje profundo muestra un mayor rendimiento académico. Al parecer estos resultados se dan debido a que este alumnado busca obtener mejores puntuaciones en sus calificaciones, dada la realidad familiar.

En cuanto al nivel de estudio del padre y su interacción con el rendimiento académico y ajuste escolar en función del grado de autoconcepto se evidencia diferencias significativas en las puntuaciones en ajuste escolar. Así el alumnado con un padre que no tiene estudios o ha cursado la primaria, y con estudios universitarios, y con un alto autoconcepto general, refleja puntuaciones más elevadas en ajuste escolar.

Aunque no se observan diferencias significativas en el rendimiento académico en función del nivel de estudio del padre y el autoconcepto académico, sí se evidencia diferencias con el ajuste escolar; de hecho, el alumnado con un autoconcepto académico alto presenta mejor ajuste escolar, y en este caso se presenta tanto en el alumnado cuyos padres no tienen estudios o tienen solo estudios de primaria, en el alumnado con padres que tienen estudios de secundaria, como en el alumnado cuyos padres tienen estudios universitarios.

En función del grado de las estrategias de aprendizaje, se observa que no existen diferencias para el rendimiento académico, no así para el ajuste escolar, en donde se evidencia que el alumnado con padres que tienen estudios de secundaria muestran un ajuste escolar más elevado cuando hacen un uso alto de las estrategias de aprendizaje.

Para concluir con esta variable sociopersonal, se evidencia que en función del grado de la actitud hacia el estudio el alumnado cuyo padre no tiene estudios o con estudios primarios presenta mejor ajuste escolar cuando su actitud es baja frente al alumnado que presenta una actitud media. Es probable que esta situación se presente debido a que el alumnado, con padres que tienen estudios primarios o sin estudios, siente menos presión en responder positivamente en los estudios, y esto hacer que al sentirse menos presionados presente mayor ajuste escolar.

En el caso del nivel de estudio de la madre y su interacción con el grado del autoconcepto general y el rendimiento académico y ajuste escolar se evidencia que el alumnado que obtiene puntuaciones más altas en autoconcepto general presenta puntuaciones más elevadas en ajuste escolar que el alumnado con puntuaciones medias en autoconcepto, independientemente del nivel de estudios de la madre. Se ratifica por tanto, una vez más, la influencia del autoconcepto sobre otras variables.

En lo que respecta al grado de autoconcepto académico y el nivel de estudio de la madre con el rendimiento académico y ajuste escolar, el alumnado que presenta un autoconcepto académico más elevado muestra un ajuste escolar más alto. Es importante señalar que, igual que en el caso anterior, esta diferencia ocurre con el alumnado tanto de madre sin estudios o con estudios primarios, de secundaria como de universidad.

Al igual que con la variable sociopersonal del nivel de estudio del padre, la variable del nivel de estudio de la madre también fue analizada en interacción con todas las variables psicológicas. Se evidencia que únicamente el alumnado cuya madre tiene estudios secundarios puntúa mejor en ajuste escolar cuando hace uso alto de las estrategias de aprendizaje que aquellos que hacen uso medio de las mismas, ratificando por tanto la incidencia que tiene el uso de estas estrategias; en el caso de la actitud hacia el estudio, se comprueba que es el alumnado con madres con estudios secundarios que tiene una mayor actitud favorable al estudio el que tiene mejor ajuste frente al alumnado que tiene una actitud media. En el caso del alumnado con madres con estudios universitarios es el alumnado con una actitud más favorable quien muestra mayor ajuste que el alumnado con una actitud baja, esto podría ser porque el alumnado con madres con estudios universitarios se siente más identificado con el proceso

académico al ver que sus progenitoras han alcanzado esa etapa de estudios, frente a aquellos alumnos cuyas madres han concluido solo la secundaria.

El último objetivo específico de esta tesis es analizar la capacidad predictiva del autoconcepto general y académico, de las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico, obteniendo como conclusión que el autoconcepto general y la actitud hacia el estudio presentan capacidad predictiva sobre el ajuste escolar pero no sobre el rendimiento académico.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto académico, se observa que solo la dimensión verbal explica de manera significativa las puntuaciones del ajuste escolar y la dimensión matemática las puntuaciones del rendimiento académico. Este resultado confirma parcialmente los estudios que afirman el peso predictivo que tiene el autoconcepto académico y general sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2015; Suárez-Álvarez et al., 2014).

En lo que respecta a la capacidad predictiva de las escalas generales de las estrategias de aprendizaje, ninguna presenta capacidad predictiva sobre las puntuaciones del rendimiento académico, únicamente la escala de estrategias cognitivas presenta capacidad explicativa sobre el ajuste escolar. En cuanto a las subescalas de la escala I (estrategias afectivas, de apoyo y control), solo las estrategias metacognitivas y las de control de contexto e interacción presentan capacidad predictora sobre el ajuste escolar, pero ninguna sobre el rendimiento académico. Por el contrario, en la escala II (estrategias relacionadas con el procesamiento de la información), aunque de forma muy reducida, las subescalas estrategias de búsqueda y selección de la información y las estrategias de procesamiento y uso de la información presentan significatividad en su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, pero ninguna subescala muestra contribuir a la capacidad predictora del ajuste escolar.

En cuanto a las estrategias de las subescalas de las dos escalas generales, se concluye que en los casos en donde se comprueba cierta capacidad explicativa del modelo, esta es muy baja, tanto sobre las puntuaciones de ajuste escolar como de rendimiento académico (por ejemplo atribuciones externas, planificación, conocimiento de fuentes y búsqueda de la información, entre otras) incluso en algunos casos no permite explicar dichas puntuaciones (por ejemplo en estado físico-anímico y ansiedad, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, entre otras).

Finalmente, en lo que respecta a la actitud hacia el estudio, esta explica muy poco el ajuste escolar, y entre sus dimensiones solo la valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo y atribuciones internas permiten explicar las puntuaciones en ajuste escolar, pero en ningún caso en rendimiento académico.

Limitaciones del estudio y perspectivas de futuro

El rendimiento académico y el ajuste escolar tienen gran importancia en el proceso educativo, razón por la cual son variables se incluyen en investigaciones que buscan encontrar una explicación a su desarrollo. En esta búsqueda se han incluido diversas variables, tales como el autoconcepto, actitud hacia el estudio y estrategias de aprendizaje (analizadas en esta investigación) entre otras, además de las variables sociopersonales, pues solo así es posible conocer la incidencia que tiene una variable específica sobre el rendimiento y ajuste escolar.

La presente investigación tuvo varias limitaciones, entre ellas el hecho de que no existan investigaciones previas sobre todas las variables relacionadas o interrelacionadas entre sí. Otra limitante es el hecho de que existen diversas investigaciones sobre la temática en general, pero no con los mismos instrumentos, lo cual dificultó la realización del apartado de discusión.

Sin duda la pandemia se sumó a las limitaciones, pues debido al confinamiento mundial, y sobre todo al cierre de colegios y universidades, el desarrollo y progresión del trabajo también se ha visto postergado.

No obstante, de las limitaciones surgen las oportunidades. Es así que se pueden realizar futuras investigaciones para contrastar los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, no solo con población similar dentro de la misma ciudad en la que se ha realizado este estudio, sino a nivel nacional e internacional.

Al no existir en el contexto ecuatoriano investigaciones previas con tantas variables de estudio en un mismo trabajo, este trabajo constituye un aporte para la educación, ya que derivados de estos resultados se podrían proporcionar a las instituciones educativas herramientas que les permitirá canalizar sus esfuerzos para así lograr resultados positivos, más aun cuando en el medio se espera conseguir resultados óptimos en el rendimiento académico solo a través de condicionamientos. Es así que una variable tan relevante en la formación de una persona, como es el autoconcepto, es desconocida por la gran mayoría, cuando existe suficiente literatura de la incidencia positiva que esta variable tiene en el ser humano cuando es trabajada apropiada y oportunamente.

Por otra parte, el alumnado aprende el uso de estrategias de aprendizaje cuando estas se explican y se les permite ponerlas en práctica con supervisión y ayuda, pero no tiene una guía al respecto; por tanto, si se implementara en las instituciones educativas la forma en cómo usarlas, se estaría haciendo un gran aporte, pues el alumnado mejoraría su ajuste escolar.

Además, como se constata a través de la literatura consultada, la actitud hacia el estudio va disminuyendo en algunos casos con el pasar del tiempo, y desde la experiencia facta perceptible se evidencia cómo a medida que transcurren los años de estudio el alumnado solo quiere obtener buenas notas y / o concluir un año de estudio o carrera. Por tanto, urge que las instituciones educativas creen programas para trabajar y mejorar esta variable en el alumnado.

Finalmente, a través de los resultados presentados se espera que las instituciones educativas puedan analizar y buscar alternativas para mejorar lo que tanto aspiran de sus estudiantes, que tengan un buen rendimiento académico y un buen ajuste escolar, pero que muchas veces no se encuentran las formas idóneas para hacerlo por falta de investigación previa en la que basarse.

ANEXOS

ANEXO I

Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10 (Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2010)

Nos gustaría saber cómo te va en la escuela/instituto/universidad. Valora de 1 a 6 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo

1	¿Creo que soy buen estudiante?	1	2	3	4	5	6
2	¿Disfruto realizando mis tareas escolares?	1	2	3	4	5	6
3	¿Planeo acabar el colegio?	1	2	3	4	5	6
4	¿Estoy interesado/a en continuar estudiando?	1	2	3	4	5	6
5	Tengo buenas calificaciones	1	2	3	4	5	6
6	Tengo problemas con mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5	6
7	Tengo problemas con los profesores del colegio	1	2	3	4	5	6
8	Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de mi clase	1	2	3	4	5	6
9	Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mi	1	2	3	4	5	6
10	Creo que el colegio es aburrido	1	2	3	4	5	6

ANEXO II

Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional AUDIM 33 (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015)

	1	2	3	4	5
	Falso	Más bien falso	Ni falso ni verdadero	Más bien verdadero	Verdadero
1				1	2 3 4 5
2				1	2 3 4 5
3				1	2 3 4 5
4				1	2 3 4 5
5				1	2 3 4 5
6				1	2 3 4 5
7				1	2 3 4 5
8				1	2 3 4 5
9				1	2 3 4 5
10				1	2 3 4 5
11				1	2 3 4 5
12				1	2 3 4 5
13				1	2 3 4 5
14				1	2 3 4 5
15				1	2 3 4 5
16				1	2 3 4 5
17				1	2 3 4 5
18				1	2 3 4 5
19				1	2 3 4 5
20				1	2 3 4 5
21				1	2 3 4 5
22				1	2 3 4 5
23				1	2 3 4 5
24				1	2 3 4 5
25				1	2 3 4 5
26				1	2 3 4 5
27				1	2 3 4 5
28				1	2 3 4 5
29				1	2 3 4 5
30				1	2 3 4 5
31				1	2 3 4 5
32				1	2 3 4 5
33				1	2 3 4 5

ANEXO III

Cuestionario de de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes CEVEAPEU
(Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009)

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo

1	Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo	1	2	3	4	5
2	Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad	1	2	3	4	5
3	Cuando estudio lo hago con interés por aprender	1	2	3	4	5
4	Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa	1	2	3	4	5
5	Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar	1	2	3	4	5
6	Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional	1	2	3	4	5
7	Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación	1	2	3	4	5
8	Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso	1	2	3	4	5
9	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5
10	Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo	1	2	3	4	5
11	Mi rendimiento académico depende de mi capacidad	1	2	3	4	5
12	Mi rendimiento académico depende de la suerte	1	2	3	4	5
13	Mi rendimiento académico depende de los profesores	1	2	3	4	5
14	Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme	1	2	3	4	5
15	Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso	1	2	3	4	5
16	Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias	1	2	3	4	5
17	Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga	1	2	3	4	5
18	Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5
19	La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje	1	2	3	4	5
20	La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar	1	2	3	4	5
21	Normalmente me encuentro bien físicamente	1	2	3	4	5
22	Duermo y descanso lo necesario	1	2	3	4	5
23	Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien	1	2	3	4	5
24	Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar	1	2	3	4	5
25	Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
26	Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
27	Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría reprobado	1	2	3	4	5
28	Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público	1	2	3	4	5
29	Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas	1	2	3	4	5

30	Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias	1	2	3	4	5
31	Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas	1	2	3	4	5
32	Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso	1	2	3	4	5
33	Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5
34	Sólo estudio antes de los exámenes	1	2	3	4	5
35	Tengo un horario de trabajo personal y de estudio, al margen de las clases	1	2	3	4	5
36	Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor	1	2	3	4	5
37	Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados	1	2	3	4	5
38	Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias	1	2	3	4	5
39	Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien	1	2	3	4	5
40	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles	1	2	3	4	5
41	Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más	1	2	3	4	5
42	Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores la próxima vez	1	2	3	4	5
43	Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y estudiar mejor y mejorar en la próxima ocasión	1	2	3	4	5
44	Trabajo y estudio en un lugar adecuado (luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.)	1	2	3	4	5
45	Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo	1	2	3	4	5
46	Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar	1	2	3	4	5
47	Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir	1	2	3	4	5
48	Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros	1	2	3	4	5
49	Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros	1	2	3	4	5
50	Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
51	Me llevo bien con mis compañeros de clase	1	2	3	4	5
52	El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante	1	2	3	4	5
53	Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero	1	2	3	4	5
54	Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas	1	2	3	4	5
55	Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito	1	2	3	4	5
56	Sé utilizar la hemeroteca y encontrar los artículos que necesito	1	2	3	4	5
57	No me conformo con el manual y/o con los apuntes de clase, busco y recojo más información para las asignaturas	1	2	3	4	5
58	Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar con seguridad las asignaturas	1	2	3	4	5
59	Selecciono la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones	1	2	3	4	5

60	Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas	1	2	3	4	5
61	Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando	1	2	3	4	5
62	Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme una idea de lo fundamental	1	2	3	4	5
63	Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido	1	2	3	4	5
64	Cuando no comprendo algo, lo leo de nuevo hasta que me queda claro	1	2	3	4	5
65	Tomo apuntes en clase y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor	1	2	3	4	5
66	Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes: clase, lecturas, trabajos prácticos, etc.	1	2	3	4	5
67	Amplío el material dado en clase con otros libros, revistas, artículos, etc.	1	2	3	4	5
68	Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase	1	2	3	4	5
69	Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio	1	2	3	4	5
70	Hago esquemas con las ideas importantes de los temas	1	2	3	4	5
71	Hago resúmenes del material que tengo que estudiar	1	2	3	4	5
72	Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos	1	2	3	4	5
73	Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores	1	2	3	4	5
74	En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas	1	2	3	4	5
75	Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes	1	2	3	4	5
76	Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten	1	2	3	4	5
77	Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles	1	2	3	4	5
78	Para aprender las cosas, me limito a repetirlas una y otra vez	1	2	3	4	5
79	Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda	1	2	3	4	5
80	Cuando tengo que aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según algún criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras)	1	2	3	4	5
81	Para recordar lo estudiado me ayudo con esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos	1	2	3	4	5
82	Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.	1	2	3	4	5
83	Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas	1	2	3	4	5
84	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	1	2	3	4	5

85	A la hora de responder un examen escrito, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o gui3n y finalmente lo desarrollo	1	2	3	4	5
86	Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana	1	2	3	4	5
87	En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura tambi3n en otras	1	2	3	4	5
88	Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya s3 y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situaci3n	1	2	3	4	5

ANEXO IV

La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios: el cuestionario CEVAPU (Gargallo, Pérez Pérez, Fernández, 2007)

	1	2	3	4	5
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Aprender cosas nuevas constituye para mi un elemento de satisfacción personal				5
2	Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal				5
3	Creo que es importante participar en los trabajos en equipo				5
4	Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas				5
5	Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio				5
6	Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual				5
7	Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes				5
8	Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo				5
9	Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona				5
10	Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas				5
11	Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo				5

ANEXO V

PREGUNTAS SOCIOPERSONALES

Edad: _____

Sexo:

Hombre

Mujer

Año de estudio:

Primero de bachillerato

Segundo de bachillerato

Tercero de bachillerato

Primer año de universidad

Segundo año de universidad

Tercer año de universidad

Cuarto año de universidad

Quinto año de universidad

Mi **promedio de calificaciones** de las asignaturas del curso escolar anterior fue: _____

Vivo con...

Padres

Madre o padre

Otros (tíos, abuelos)

Nivel de estudios del padre / tutor:

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Universitarios

Nivel de estudios de la madre / tutora:

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Universitarios

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in higher education*, 20(1), 19-26. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381770>
- Abu, M. (2010). A Structural Model of Attitudes Towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84. <https://doi.org/10.1080/014434100110399>
- Acevedo Salvatierra, M., & Meza, M. (2019). *Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación*. [Tesis Doctoral. Universidad Femenina del Sagrado Corazón]
- Acevedo, A. J. (2008). Los juegos de rol como estrategia para la formación ética de niños y jóvenes: razones y oportunidades desde la noción foucaultiana de libertad. *Infancias imágenes*, 7(1), (pp. 38-42). <https://doi.org/10.14483/16579089.4511>
- Acosta, L., Alcalá, M., & Villoslada, A. (2018). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de universidades de Trujillo 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI] Repositorio Institucional UCT.
- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Agapito, M. R., Calderón, A. C., Cobo, B. J., & Rodríguez, L. R. (2013). *Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes*. Digibug Home. <https://doi.org/10.30827/Digibug.27760>
- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 141-152.
- Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P., & Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R., & Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 2, 169-173.

- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.395>
- Alba, R. V. (2011). Diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación y modos de reaccionar. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 12, 201-218.
- Alfonso, S., Conde, Á., García, M., Tellado, F., & Deaño, M. (2013). Expectativas de estudiantes de educación superior según nacionalidad y género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 155-165.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C., & Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.). *Book Review Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). LEA.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality* (Vol. 20). Yale University Press.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education EJIHPE*, 5(3), 293-311. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>
- Álvarez, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Amezcu, J. A., & Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Andrade, I., Facio, S., Quiroz, A., Alemán, L., Flores, M., & Rosales, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería universitaria*, 15(4), 342-351. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.533>
- Anthony, D. (2011). *The state of the world's children 2011- adolescence: an age of opportunity*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Antonio, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Arancibia, V., Maltés, S., & Álvarez, M. (1990). Test de autoconcepto académico. *Ediciones Universidad Católica de Chile*.

- Archer, S. (1993). Measurement of nitric oxide in biological models. *The FASEB journal*, 7(2), 349-360. <https://doi.org/10.1096/fasebj.7.2.8440411>
- Areiza, R., & Henao, L. M. (1999). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista de Ciencias Humanas*, 19, 68-76.
- Armstrong, P., & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from Grades 8 to 1. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 82-98. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1709>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Mensajero.
- Ávila A, Quintero N, & Hernández G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- Ayala, C. L., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). *CEAM. Cuestionario de estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. Repositorio Institucional EUS.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 327-336.
- Badenier, O. (2002). La evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje de la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso. *Revista de la Facultad de Odontología Universidad de Valparaiso*, 2(6), 447-451.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barajas, D. D., & Olvera, A. R. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 48(2), 125-142.
- Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, A. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 40-45.

- Barrera, M. L., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2010). Estilos de aprendizaje: particularidades en alumnos universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44).
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Kemp, A. D. (2009). Volitional Regulation and Self-regulated Learning: An Examination of Individual Differences in Approach-Avoidance Achievement Motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 605-626.
- Bazán, J. L. (1997). *Metodología Estadística de construcción de pruebas. Una aplicación al estudio de actitudes hacia la Matemática en la UNALM*. [Tesis de Ingeniería. Universidad Nacional Agraria La Molina].
- Bazán, J. L., & Sotero, H. (2000). Una aplicación al estudio de actitudes hacia la Matemática en la UNALM. *Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria La Molina*, 60-72.
- Bazán, O., & Aparicio, A. J. (2004). *Desempenho em relação à Estatística em professores de ensino fundamental no Peru*. VII Encontro Paulista de Educação Matemática – 9 a 12 de junio de 2004.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En Beltrán y Bueno (coord.). *Psicología de la Educación* (pp.307-329). Madrid Alianza Editorial.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. (2006). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis/Psicología.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F., & Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Eudema.
- Beltrán, J., Pérez, L. F., & Ortega, M. I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. TEA.
- Benner, A., & Mistry, R. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>
- Berck, L. (1998). El yo y la comprensión social. En L.A. Berk (Ed.) *Desarrollo del niño y del adolescente*, (pp. 571-623). Prentice Hall.
- Berg, D. H., & Klinger, D. A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles*, 61(7-8), 501-509. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9652-2>

- Bernad, J. (1999). *Estrategias de aprendizaje: cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*. Editorial Bruño.
- Bernaola, E. (2001). *La integración escolar y la discapacidad*. Universidad de Deusto.
- Bernard, J. A. (2002). La enseñanza del pensamiento estratégico: Programa de estrategias básicas de aprendizaje contextualizado (PEBAC). En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez, L. Álvarez y Soler, E. (coord.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e interpretación* (pp.53-89). Pirámide.
- Berridi, R., & Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Betina Lacunza Ana, & Contini de González Norma. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Blumenfeld P.C., Marx R.W., Patrick H., Krajcik J., & Soloway E. (1997) Teaching for Understanding. En: Biddle B.J., Good T.L., Goodson I.F. (Eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 3. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_21
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. *Handbook of self-regulation*, 1 (1-9). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/03055690303270>
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Pro-Ed.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós Ibérica.
- Branje, S., Klimstra , T., Klimstra, W., & Van de Schoot, R. (2011). Personality types in adolescence: Change and stability and links with adjustment and relationships. A five wave longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(4), 1181-1195. <https://doi.org/10.1037/a0023816>.
- Breakwell, G., & Beardsell, S. (1992). Gender, parental and peer influences upon science attitudes and activities. *Public Understanding of Science*, 1(2), 183-197. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/1/2/003>
- Brigas, C., Herrero, F., Cuesta, M., & Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(2), 1-10.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brown, L., & Gilligan, C. (1993). Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development. *Feminism & Psychology*, 3(1), 11-35. <https://doi.org/10.1177/0959353593031002>
- Buendía, L., & Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ego.
- Burns, R. B. (1979). *The Self Concept Theory. Measurement, Development and Behaviour*. Longman Inc.
- Bustingorry, S. O., & Mora, S. J. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.474>
- Calvo, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del Mundo*. Fundación Telefónica.
- Camacho, J. A., Chiappe-Laverde, A., & López de Mesa, C. (2012). Blended learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 27-44.
- Cannon, R. K., & Simpson, R. D. (1985). Relationship among attitude, motivation and achievement of ability grouped, seventh grade, life science, students. *Science Education*, 69(2), 121-138.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Cárdenas Narváez, J. C. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 115-135.
- Careaga Adriana. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352.
- Carmona, M. T., Gómez, S. G., & Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Colegio Público Juan García Pérez. España. Red. en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7>.

- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castejón, C., & Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 2(50), 170-184.
- Castro, R. C. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México* [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Chihuahua].
- Cava, M., & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M., Povedano, A., Buelga, S., & Musitu, G. (2015). Análisis psicossométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.04.001>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerioni, M., & Vélez de Olmos, G. (1998). *Las estrategias cognoscitivas de control y retención: intervenciones instructivas*. [Tesis de Pregrado, Universidad del Río Cuarto]. Repositorio Institucional UNRC.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/01650250244000182>
- Chávez, M., Flores, M., Castillo, P., & Méndez, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53(1), 37-47.
- Chen, Z., Sung, K., & Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Physical Report*, 121(4), 690-704. <https://doi.org/10.1177/0033294117735333>
- Chu, Y. W. (2002). The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 103-124.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2003). Teacher learning communities. *Encyclopedia of education*, (pp. 2461-2469). MacMillan.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.

- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. En H. Viel y U. Baumann (Ed.), *The meaning and measurement of social support. The series in clinical and community psychology* (pp. 109-124). Hemisphere Publishing Corp.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*(6), 1723-1746. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Coll S., & Bustos A. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa, 15*(44).
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Comas, C., Nascimento, M., Martins, A., & Estrada A. (2017). Estudio de las Actitudes hacia la Estadística en Estudiantes de Psicología. *Boletim de Educação Matemática, 31*(57), 479-496.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología, 1*(2), 183-194.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and social order*. Scribers.
- Cooley, E. J., & Ayres, R. R. (1988). Self-Concept and Success Failure Attributions of Non-Handicapped Students and Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 174-178. <https://doi.org/10.1177/002221948802100310>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman W. H.
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 3*(2), 175-193.
- Craig, J., & Baucum, D. (2009). Riesgos y peligros de la adolescencia. *Desarrollo Psicológico*, (pp. 392-406). UNAH.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental Psychology: general, 104*(3), 268. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>

- Dai, D. Y., Rinn, A. N., & Tan, X. (2013). When the big fish turns small effects of participating in gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4-26.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, (pp. 209-239). Erlbaum.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- Daza, G., & Garza, B. (2018). Actitudes hacia el Cálculo Diferencial e Integral: Caracterización de Estudiantes Mexicanos del Nivel Medio Superior. *Bolema* 32 (60), 279-302. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a14>
- De Fraine, B., Van Damme, J. V., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150.
- De Miguel, M., Apocada, P., Arias, J., Escudero, T., Rodriguez , S., & Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383.
- Deaño, M., Alfonso, S., Conde , A., García, M., & Tellado, F. (2014). Expectativas universitarias y predicción del rendimiento académico. *Revista Electrónica de Psicología, Educação e Saúde*, 1(1), 127-141.
- DeBacker, T. K., & Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103)*. Santillana.
- Dimont, C. G. (1990). *Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning disabled and nonhandicapped children* [Doctoral disertarion, George Washington University].
- Díaz, N., Quiroga, E., & Buadas, C. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 46, 179-194.

- Donolo, D., Chiecher, A., & Rinaudo, M. C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales ya distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10.
- Dorina, S. (1993). Teoría de la acción razonada: una aplicación a la problemática de la internación geriátrica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 205-223.
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco].
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2006). Self discipline give girls the edge: gender in self discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. P., & Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48(3), 1075-1079.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). The development of achievement-task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310. [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología social: Actitudes, cognición y conducta social*. Pirámide.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., & Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación*. Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Espettia, S. (2011). Actitudes hacia el aprendizaje de la matemática, habilidades lógico matemáticas y los intereses para su enseñanza, en estudiantes de educación, especialidad primaria de la UNMSM [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio Institucional UNMSM.
- Epstein, S. (1974). The self concept revised. *American Psychologist*, 28, 403-41.
- Epstein, J., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Erickson, G. L., & Erickson, L. J. (1984). Females and science achievement: evidence, explanations and implications. *Science Education*, 68(2), 63-89.

- Escalante, N., Fernández-Zabala, A., & Elgoro, A. (2014). Apoyo social e implicación escolar de estudiantes de Educación Secundaria. En J. Cruz, & M. Díaz (Coord.) *Investigar en Psicodidáctica: Una realidad en auge*, (pp. 115-125). Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.
- Escámez, J., & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Libres.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de actitudes y valores. Teoría y práctica*. Octaedro-OEI.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 7.
- Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista de educación* 6, 358-360.
- Estévez, E., & Jiménez, T. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana>.
- Estévez, E., Murgui, S., Ruiz, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Evans, A. B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kurtz-Costes, B. (2011). Academic self-concept in black adolescents: Do race and gender stereotypes matter. *Self and Identity*, 10(2), 263-277. <https://doi.org/10.1080/15298868.2010.485358>
- Extremera, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Special issue on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Famose, J. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. INDE.
- Faría, L., & Santos, N. L. (2001). Autoconceito de competencia: estudos no contexto educativo Portuguesis. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Fazio, H. (2011). La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 38(2), 287-292.
- Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería* [Tesis Doctoral, Universidad de León]. Repositorio Institucional UNILEON.

- Fernández, A. P., Anaya, D., & Suárez, J. M. (2012). Motivation Features and Motivational Self-Regulatory Strategies in the Middle School Students. *Revista Psicodidáctica*, 17(1), 95-111. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1835>
- Fernández-Lasarte, O. (2018). *Inteligencia emocional y ajuste escolar en la adolescencia y juventud* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea]. Repositorio Institucional UPV.
- Fernández, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández-Zabala, A. (2010). *Fernández-Zabala, A. (2010). El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]
- Fierro, D., & Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth. Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476-503. <https://doi.org/10.1177/0743558407305774>
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intencion de estudiantes es decir a sus parejas que utilicen condon. *Revista de psicologia social y personalidad* 6(1-2), 1-16.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). *Factors influencing intentions and the intention behavior relation*. Human relations.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive-developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleming, J. & Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>
- Flores, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*, 9(1-2), 4-11.
- Fox, A., & Corbin, C. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & and Exercise Pshychology*, 11, 408-430.
- Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>

- Freudenthaler, H., Spinath, B., & Neubauer, A. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245. <https://doi.org/10.1002/per.678>
- Fuentes, M., Alarcón, A., Gracia, E., & García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: Influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006847>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gal, I., & Garfield, J. B. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. En I. Gal y J. B. Garfield (Eds.). *The assessment challenge in statistics education*, 12, (pp. 37-51). IOS Press.
- Gallegos Vargas L., & Hurtado Lopez M. (2003). Psicología de la salud, ansiedad y trabajo bajo presión. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 1(2), 1-12.
- Gamboa Araya, R., & Moreira-Mora, T., E. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-45.
- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and selfconcept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.
- Garanto, J., Mateo, J., & Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 277, 127-169.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la. *Educación*, 31(1), 43-63.
- García, C. J., Gargallo, L. B., Manzano, G. A., & Sánchez, I. P. (2012). Nuevos modos de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento. XXXI. *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Sociedad del Conocimiento y Educación*. Plasencia: UNED.
- García, F. J., & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.
- García, M. (1956). La evaluación de las actitudes. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, 4(2), 75-85.
- García, R., & Sales, A. (1997). *Programas de educación intercultural*. Desclée de Brower.

- García, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H., Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargallo B., Garfella E., Sánchez F., Ros C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gargallo L., Pérez, P., Serra, C., Sánchez, P., & Ros, R., (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., & Jiménez, M. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-256.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la Educación* 7, 53-75.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1-31.
- Gaxiola, J., Gaxiola, E., Corral, N., & Escobedo, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Gázquez, J. J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, M., & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Santillana.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Gil-Flores, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.
- Gilligan, C. (1987). Adolescent development reconsidered. *New directions for child and adolescent development*(37), 63-92. <https://doi.org/10.1002/cd.23219873705>

- Gilligan, C., Brown, L. M., & Rogers, A. G. (1990). *Psyche embedded: A place for body, relationships, and culture in personality theory*. Springer Publishing Co.
- Godoy, J., Torres, F., & Moreno-Küstner, B. (2003). Características sociodemográficas de una cohorte de pacientes esquizofrénicos del Área Salud Menta. *Psiquis*, 24, 24-29.
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea, S.A.
- Gómez, S., Matagira, G., Agudelo, M., & Berbesi, S. (2021). Cohesión familiar y factores relacionados en adolescentes escolarizados. *Universidad y Salud*, 23(3), 198-206. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.233>
- Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *American Journal of Psychology*, 119(2), 223-238.
- González, D., & Díaz, T. (2005). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie4012532>
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- González, M. C., Tourón, J., & Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos del quinto de Educación General Básica. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- González, J., Cabanach, J., Álvarez, L., & González, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González-Piedra, J., Núñez, C., García, M., & Glez, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto físico*. Manual. EOS.
- Goñi, E., & Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal de autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., & Goñi, A. (2011). Structure of the personal self-concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3) 509-522.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco].
- Gould, R. (1972). The phases of adult life. A study in developmental psychology. *American Journal Psychiatry* (5), 521-531. <https://doi.org/10.1176/ajp.129.5.521>
- Gould, R. (1978). *Transformations, growth and change in adult life*. (1era ed.). Simon and Schuster.
- Guay, F., Pantano, H., & Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento casual. *Diario de la Psicología educativa*, 95, 124-136.
- Guell, M. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros* [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de Catalunya].
- Guido, P., Mujica, A. & Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*. 17(2), 139-146.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Guzmán, F., García, B., Rodríguez, L., & Alonso, M. (2014). Actitud, norma subjetiva y control conductual como predictores del consumo de drogas en jóvenes de zona marginal del norte de México. *Frontera norte*, 26(51), 53-74.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. En D. J. Hacker, J. Dunloky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadden, R. A., & Johnstone, A. H. (1983). Secondary school pupils' attitudes to science: The year of erosion. *European Journal of Science Education*, 5(3), 309-318.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2003). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Handley, H. M., & Morse, L. W. (1984). Two-year study relating adolescents self-concept and gender role perceptions to achievement and attitudes toward science. *Science Teaching*, 21(6).
- Hanson, S. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159-183. <https://doi.org/10.2307/2112789>

- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea.
- Harrison, L., Clarke, L., & Ungerer, J. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>
- Harty, H., & Beall, D. (1984). Attitudes toward science of gifted and nongifted fifth graders. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(5), 483-488. <https://doi.org/10.1002/tea.3660210505>
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaun.
- Haussler, I., & Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Dollmen.
- Henry, K., Stanley, L., Edwards, R., Harkabus, L., & Chapin, L. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science*, 10(3), 236-247. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0124-2>
- Heras, J., & Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Currículum*, 1(25), 105-124.
- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Applied Developmental Psychology*, 26(3), 279-295.
- Hernández Ascanio J., Tirado-Valencia P., & Ariza-Montes A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 88, 164-199.
- Hernández F., & Hervás M. (2005). Enfoques y Estilos de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 283- 299.
- Hernández, M. J. (1994). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 24, 21-48.
- Hernández, P. F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. S., & Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 71-83.
- Hernández, P., Ibáñez, M., Valdez, G., & Vilches, C. (2007). Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información. *Ciência da informação*, 36, 136-146.
- Hernando, Á., Oliva, A., & Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.

- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Hirshman, A. (1977). *Salida, voz y lealtad: respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y Estados*. Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. (1era. ed). Grijalbo Mondadori, S.A.
- Hope, E. C., Chavous, T. M., Jagers, R. J., & Sellers, R. M. (2013). Connecting self-esteem and achievement diversity in academic identification and dis-identification patterns among black college students. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1122-1151.
- Huerta, A. (2018). El sentido de la pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva del pensamiento complejo. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.77
- Ibabe, I. (2016). Academic Failure and Child-to-Parent Violence: Family Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538>
- Ibarra Aguirre, E., & Jacobo García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-70.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Redondo, J., & García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. E.B.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Javaloyes, M. J. (2016). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula: estudio descriptivo en profesorado de nieves no universitarios* [Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid].

- Jiménez, M. (1994). Competencia social intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (24), 21-48.
- Jiménez Manuel. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32(1), 63-76.
- Jiménez, C., Peinado, J., Solano, N., Ornelas, M., & Vega, H (2020). Relaciones entre Autoconcepto y Bienestar Psicológico en Universitarias Mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 59-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.05>
- Núñez J., González S., Pumariega, S. & González j. (2012). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Jussim, L., Robustelli , S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. En K. Wentzel y A. Wigfield. (pp. 349-380). En *Handbook of motivation at school*, (pp. 363-394). Routledge.
- Justicia, F., & Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp). *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp. 113-126). Domènech Ediciones.
- Kahle, J. B., & Lakes, M. K. (1983). The myth of equality in science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 131-140. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200205>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Publis Opinion Quarterly*, 163-204.
- Kiefer, S., & Ryan, A. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417-428. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.417>
- Kiefer, S. M., & Ryan, A. M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417-428. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.417>
- Kim , Y., & Sax, L. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Higher Education*, 50(5), 437-459. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9127-x>
- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Academic Press.
- Kiuri, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., & Salmela, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.

- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-19.
- Klinger, C., & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva estrategias en la práctica docente*. McGraw-Hill.
- Kun, L., Ying, C., Yi, C., & Yuh, W. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911-924.
- Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., Harris-Britt, A., & Woods, T. A. (2008). Gender stereotypes about mathematics and self-perceptions of ability in late childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(3), 386-409.
- Ladd, G. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En *Social competence in developmental perspective*, 51, (pp. 277-291). Dordrecht.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. En A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). University of Chicago Press.
- Ladd, G., & Burgues, K. (2003). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Ladd, G., & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Children Development*, 58(5), 1168-1189.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *SRCD Society for Research in Child Development*, 68(6), 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Rydell, A. M. (2011). Children's Interpersonal Skills and School-Based Relationships. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 181-206). Oxford, UK: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch10>

- Landeros, J., Simental, L., & Rodríguez, J. (2015). Perfil psicosocial y percepción del apoyo familiar en adultos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(5), 558-563.
- Larsen-Freeman, D., & Long, m. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Gredos.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. Island Press.
- León, M. J. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M. Lou y N. López. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, (pp. 39-61). Pirámide.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371. <https://doi.org/10.1080/0305569930190309>
- Levin, J., & Fowler, H. S. (1984). Sex, grade and course differences in attitudes that are related to cognitive performance in secondary science. *Science teaching*, 21(2), 151-166.
- Levison, D. (1986). A conception of adult development. *American psychologist*, 41(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking--What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Linver, M. R., & Davis-Kean, P. E. (2005). The slippery slope: what predicts math grades in middle and high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 49-64.
- Linver, M., Davis, P., & Eccles, J. (2002). Influences of gender on academic achievement. *Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence*.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Liu, J., Zhou, Y., & Li, D. (2012). School adjustment and internalizing problems in Chinese adolescents: Implications of social change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(4), 657-666. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.4.657>
- Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., & Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911-924.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Lope Álvarez, Á., Antoñanzas Laborda, J. L., & Carbonell, T. (2018). Estudio Sobre las Estrategias de Aprendizaje y el Autoconcepto en Alumnos de eso y Bachillerato.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1) 283-288.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1226>
- López, M., Jústiz Guerra, M., & Cuenca Díaz, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. *Humanidades Médicas*, 13(3).
- López, J. M. V., & Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (Vol 2). Ministerio de Educación.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Luna, E., & Meza, J. (2018). El aprendizaje autorregulado como un medio para alcanzar el aprendizaje significativo. *Encuentro EducaTIC. Tecnologías para mejorar la docencia. 25-17 de junio*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://chat.iztacala.unam.mx/sites/chat.iztacala.unam.mx/files/2020-02/3.1.7-N015.pdf>
- Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1(10), 43-64.
- Lupart, J. L., Cannon, E., & Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values, and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1359813042000225320>
- Machargo, J. (1989). *Mejora del autoconcepto mediante el feedback* [Tesis doctoral. Universidad Complutense]
- Maciá, D., Méndez, F.X. & Olivares, J. (1993). Resolución de problemas. *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico* (pp. 417-436). Pirámide.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Manzano, D. C., & Hidalgo, D. E. (2009). Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Lectura y su Relación con el Rendimiento Académico de la Lengua Extranjera. *Educación XXI*, 12, 113-150.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. En *Ego identity* (pp. 3-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38(1), 299-337. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>

- Marsh, H. W. (1997). *The measurement of physical self-concept: A construct validation approach*. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27–58). Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1224-1236. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1224>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 417-430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 366-380. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic selfconcepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief selfreport measure of educational psychology's most useful affective constructs: Crosscultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, *6*(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 59-77.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, *20*(3), 107-123.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, *20*(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Marsh, H. W. (1988). Self Description Questionnaire: A Theoretical and Empirical Bases for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept. *A Test Manual and a Research Monograph*. Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review, 2*(2), 77-172. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01322177>
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (pp. 285-292). Síntesis.
- Martín-Antón, J. M., Carbonero, M. A., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 229-245.
- Martín-García, A. V., & Rodríguez-Conde, M. J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula Abierta, 82*, 97-114.
- Martínez-Ferrer, B., Murguía, S., Musitu, G., & Monrea, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(3), 679-692.
- Martínez, L., Ramos, H., & Martínez, C. (2017). El autoconcepto, asociado al rendimiento escolar en estudiantes de la Universidad. *Revista de Educación Básica, 1*(1), 11-26.
- Marx, R. W., & Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*(1), 99-109. <https://doi.org/10.2307/1162690>
- Marzana, D., Pérez, A., & González, M. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana, 28*(1), 99-112.
- Masinda, M., Jacquet, M., & Moore, D. (2014). An Integrated Framework for Immigrant Children and Youth's School Integration: A Focus on African Francophone Students in British Columbia – Canada. *International Journal of Education, 6*(1), 90-107. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i1.4321>

- Massone, A., & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie3322983>
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, A., Pareja, C., Díaz, C., & Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i2.4047>
- Mayer, R. E., & Patricia, A. A. (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En Weinstein, Goetz & Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*, (pp. 141-169). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50015-3>
- McCombs, B., & Marzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 21-69. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- McCubbin, M., & McCubbin, H. (1987). *Family stress theory and assessment: The T-double ABCX model of family adjustment and adaptation*. Family assessment inventories for research and practice. University of Wisconsin.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Myers, D. G. (2005). *Psicología Social*. Ed. McGraw-Hill.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., & Greene, B. (2003). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miñano, P., & Castejón, J. I. (2011). Cognitive and motivational variables in the academic achievement in language and mathematics subjects: A structural model. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 203-230.
- Mohallem, R., & Dos Santos, A. (2019). Learning strategies and academic self-efficacy in university students: a correlational study. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Möller, J., & Marsh, H. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological review*, 120(3), 544. <https://doi.org/10.1037/a0032459>
- Molpeceres, M., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.

- Mondejar, M., Vargas, M., & Bayot, A. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística. Influencia de los procesos de estudio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 729-748.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
- Monereo, C., & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé.
- Montero, Y., Pedroza, Astiz, M., & Vilanova, S. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemática hacia los métodos numéricos. *Redie (Revista de investigación educativa)*, (17)1, 88-89.
- Moral de la Rubia, J., Sánchez, J., & Villarreal, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Morales, J. F. (1999). *Psicología social*. Mc Graw Hill.
- Moreno, J. P. (2010). William James: Psicología y filosofía en diálogo. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(2), 103-116.
- Mucci, O., Atlante, M., Cormons, A., Durán, C., Foutel, M., & Oliva, G. (2002). *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje*. Universidad de Manizales.
- Murphy, C., & Beggs, j. (2006). Children perceptions of school science. *School Science Review*, 84(308), 109-116.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA). Manual*. TEA Ediciones.
- Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo. Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-31.
- Newcomd, T. M., Turner, R., & Converse, P. C. (1985). *Social psychology*. Hope.
- Nikkel, L. (2010). *Goodness of fit between teacher and child characteristics: Implications for teachers' perceptions of children's school adjustment*. [Tesis de Maestría, Simon Fraser University]. Institutional Repository SFU.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Nocito, G. (2010). Evaluación de la competencia de autorregulación del aprendizaje con el que acceden los estudiantes al sistema universitario: Autorregulación del aprendizaje de

- alumnos de grado. Estudio de caso fortalezas y debilidades. *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES*, (pp. 160-165). Universidad Internacional de Catalunya.
- Nolen, A. (2002). *A predictive model for high school academic expectations: Factors influencing adolescents, their parents, and their teachers*. Baylor University.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215.
- Núñez Pérez, J., González Pienda, J., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, L., & González, M. C. (1988). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, C., & Sánchez, J. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de Educación*, 2(1) 43-66.
- Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo – motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Núñez, J., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Nurmi, J. (2004). *Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection*. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- Olivares, J., & Méndez, F. X. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Pirámide.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211–238). The Guilford Press.
- Orgilés, M., Jhonson, B. T., Huedo Medina, T., & Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 57-72.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
- Osterman, K. (1998). Student community within the school context: A research synthesis. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

- Pérez Padilla, M.L., Ponce Rojo, A., Hernández Contreras, J., & Márquez Muñoz B.A. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14.
- Padua Rodríguez, L., (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 173-195.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pallo, M., & Martínez, A. (2020). *Análisis comparativo de la adaptación escolar en estudiantes de bachillerato que asisten a instituciones públicas y privadas*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional PUCESA.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Papalia, S., Wendkos, D., & Duskin, R. (2009). *Teorías y sistemas psicológicos*. McGraw-Hill Interamericana.
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 177-193. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Parsons, J., & Ruble, D. (1977). The Development of Achievement-related. *Child Development*, 48(3), 1075-1079.
- Pascual, M. A. (1997). Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 313, 231-248.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pell, T., & Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847- 862. <https://doi.org/10.1080/09500690010016111>

- Peralta, F., & Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. *Psychologist*, 33, 344-358.
- Pérez, G., & Narváez, G. (2006). *Desarrollo de la identidad*. Universidad del Azuay.
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590500411179>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & Mackeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor: University of Michigan. Technical Report No. 91-B-004*.
- Pintrich, P., Smith, D., & McKeachie, W. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature. *Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL)*.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J., & D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: Gender and changes over time. *Irish Educational Studies*, 32(2), 157-178.
- Plazas, E. A., Morón Cotes, M. L., Sarmiento, S., Ariza-López, S. E., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Portocarrero, M. E. & Barrionuevo Torres Clorinda Natividad. (2017). Actitud hacia la ciencia y experiencia investigativa en estudiantes de secundaria. *Opción*, 191-217.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación, II. *Psicología de la educación*, (pp. 199-221). Alianza Editorial.

- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 10-18.
- Pozo, J. I., & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Ed.), *Estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Domenech.
- Pozo, J., & Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. Estrategias de aprendizaje. Proceso, contenidos e interacción*. Ediciones Domenech.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación. *Psicología de la educación escolar*, 2, (pp. 211-234). Alianza.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6) 1165-1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children & Youth Services Review*, 43, 145-152. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.05.003>
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Prentice Hall.
- Quintero, K. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Cientific*, 5(16), 319-333. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319-333>
- Quintero, M., & Vallejo, G. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 12, 93-115.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Redondo, M., & Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *ESPACIOS*, 41(9), 1-9.
- Reid, D. J., & Tracey, D. C. (1985). The evaluation of a school science syllabus through objectives and attitudes. *Science Education*, 7(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/0140528850070406>
- Reyes, G. (2004). Formación por competencias en los programas de postgrado de anestesia. *Revista Colombiana de Anestesia*, 32, 55-64.

- Reynolds, A., & Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(41), 457-480.
- Reynolds, A., Ou, S., & Topitzes, J. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x>
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, (pp. 3-20). John Wiley & Sons Inc.
- Richardson, J. T. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.
- Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Robles Mori, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigacion Psicológica*, 24, 37-52.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. *Creencias, actitudes y valores*, 7, 199-314.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415.
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27, 327-332.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos, E., Madariaga, J., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial

- adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Rogers, C. R. (1950). The significance of the self-regarding attitudes and perceptions. En M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and emotions; The Mooseheart Symposium* (pp. 374–382). McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1951). *Client centered therapy*. Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1968). A theory of Organization and Change within Value-Attitudes systems. *Journal Sociology Issues*, 24, 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, Attitudes and values*. Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1979). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Roman, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada En Conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18.
- Román, j., & Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA.
- Romero–Bojórquez, L., Utrilla–Quiroz, A., & Utrilla–Quiroz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 131-144.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto Editora.
- Rosen, J. A. (2010). Academic self-concept. En J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon, y R. N. Bozick (Eds.). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research*, (pp. 117-144). RTI Press.
- Roux, R., & Anzures G. E., (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
- Ruiz, F. B., & Romero, F. G. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 2-21.

- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., & Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 10-14. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.007>
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22, 367-379. <https://doi.org/10.1080/0305569960220306>
- SalahSoufi, E., Sadri D., Naser, S., & BehnoushSabayand. (2014). Development of Structural Model for Prediction of Academic Achievement by Global Self-esteem, Academic Self-concept, Self-regulated Learning Strategies and Autonomous Academic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114(21), 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.651>
- San Fabián Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L., & Álvarez Álvarez, C. (2014). Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Sánchez, E. (2004). *Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace*. Seminario Interno Miraona. Editorial Graó.
- Santa Lucía, R., Gesten, E., Rendina, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O., & Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00048-4)
- Santana, M. S., (2007). *La Enseñanza de las matemáticas y las NTIC: Una estrategia de formación permanente* [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili].
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.
- Schaie, K., & Willis, S. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Pearson Education.
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. En R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition*, I (pp. 233–279). Academic Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós/MEC. (Edic. original: 1987).
- Sepúlveda, M., López, M., Torres, M., & Luengo, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 135-150.
- Serra, B., & Bonet, M. (2004). Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas técnicas. *Instituto de Ciencias de la Educación. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia*.
- Serrano, T. (1988). Actitudes de los alumnos y aprendizaje de las Ciencias. Un estudio longitudinal. *Investigación en la Escuela*, 2(5), 29-38. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i05.05>
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shavelson, R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Erlbaum.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological review*, 84(2), 127-190. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.127>
- Sibina, J. (2015). *Relación entre las actitudes hacia la maestría con el rendimiento académico, de los estudiantes de la escuela de postgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana* [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana].
- Simpson, R. D., & Oliver, J. S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740102>

- Smail, B., & Kelly, A. (1984). Sex Differences in Science and Technology among 11-year-old Schoolchildren: II-affective. *Research in Science & Technological Education*, 2(2), 87-106.
- Soares, A., Guisande, M., & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, L., & Soares, A. (1977). The self-concept: Mini, maxi multi?. Paper Presented at the annual meeting of the 1977. *American Educational Research Association*. New York. <https://eric.ed.gov/?id=ED143934>
- Soares, L., & Soares, A. (1983). Component of students self-related cognitions. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*. Montreal, Canadá. <https://eric.ed.gov/?id=ED228317>
- Sola, S. (2018). *Los sentidos e interpretaciones del yo: Un análisis multidimensional*. *Dixit*, 29, 20-33. <http://dx.doi.org/10.22235/d.v0i29.1695>
- Solaguren-Beascoa, M., & Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14479>
- Stein, G., & Hussong, A. (2007). Social and Academic Expectations about High School for At-Risk Rural Youth. *American Secondary Education*, 36(1), 59-79.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and effective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Suárez, J., Fernández, R., & Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational Research Journal*, 35(2), 259-288. <https://doi.org/10.1080/01411920802042960>
- Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their implications in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879>
- Talton, E., & Simpson, R. (1986). Relationships of Attitudes Toward self, Family, and School with Attitude Toward Science Among Adolescents. *Science Education*, 70(4), 365-374.

- Tas, Y. (2013). Academic expectations of students in Turkey in TIMSS 2011. Mersin University. *Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 159-165.
- Tocora, S., & García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 1(66), 1-9.
- Thorne, A., & Michaelieu, Q. (1996). Situating adolescent gender and self esteem with personal memories. *Child Development*, 67(4), 1374-1390. <https://doi.org/10.2307/1131706>
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y educación*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- Torregrosa-Ruiz, M., Molpeceres, M. A., & Tomás, J. M. (2017). The relationship of sexism and gender ideology to self-concept and self-esteem in persons with spinal cord injury. *Anales de psicología*, 33(2), 225-234.
- Trauco L., Coronel, S. C., & Corornel F. T. (2021). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de estomatología de amazonas. *Salud & Vida Sipanense*, 8(1), 41-50. <https://doi.org/10.26495/svs.v8i1.1595>
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del XXI*. (1era. ed). Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Trusty, J. (2010). High Educational Expectations and Low Achievement: Stability of Educational Goals. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 356-365. <https://doi.org/10.1080/00220670009598730>
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0034>
- Tynkkynen, L., Tolvanen, A., & Salmela, K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *Developmental Psychology*, 48(6), 1674–1685. <https://doi.org/10.1037/a0027245>
- Uriarte, J. (2005). En la transición a la Edad Adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(1), 145-160.
- Valdivieso, R. (2011). Diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de 1o de Bachillerato en las áreas de adaptación y modos de reaccionar. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*(12), 201-218.

- Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Montoya Levinao, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <http://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Valiente, C., Suárez, J., & Martínez, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological review*, 94(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.3>
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para sua análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*(10), 17-59.
- Valle, J. (2006). *La Unión Europea y su Política Educativa. Tomo II: Medio Siglo en materias de educación*. Madrid, MEC.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A., & Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48(3), 337-344.
- Vallejo Portuondo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MEDISAN*, 15(11), 1656-1663.
- Van Laar, C. (2001). Declining optimism in ethnic minority students: the role of attributions and self-esteem. En F. Salili, C Y. Chiu & Y. Hong (Eds.), *Student motivation. The culture and context of learning*. (pp. 79-104). Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_5
- Vargas, A., & Barrera, F. (2005). ¿Es la autoestima una variable relevante para los programas de prevención del inicio temprano de actividad sexual? *Acta Colombiana de Psicología*, 13(5), 1333 – 161.
- Vázquez, Á. & Manassero, M. A. (1996). Factores determinantes de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 43-77.
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

- Véliz, A. (2010). Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico [Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco].
- Véliz-Burgos, A., & Apodaca, P. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 47-58.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de psicología*, 24(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M. (2014). *The context of parents and peers: Linkages to Children's School Adjustment*. [Tesis de Doctorado, University of North Carolina at Greensboro]. Institutional Repository UNCG.
- Watkins, D., & Dong, Q. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 374-380. <https://doi.org/10.1080/00224549709595448>
- Watkins, J., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(5), 55.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. En F. Salili, C. Y. Chiu & Y. Y. Hong (Eds.), *Student motivation. The culture and context of learning*. Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_2
- Weinstein, C., & Palmer, D. (2002). *Learning and Study Learning and Study*. H & H Publishing.
- Weinstein, C. E., & Dansereau, D. F. (1998). Learning strategies: the how of learning. En J.W. Segal et al. *Thinking and learning strategies*, (pp. 125-142). Erlbaum.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*, (pp. 315-327). Mac Millan.
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. H & H Publishing.

- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12(1), 265-310. [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138. <https://doi.org/10.1177/027243169401400203>
- Winne, P., & Marz, R. (1981). Convergent and discriminant in self-concept measurement. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Los Angeles, California.
- Wise, S. L. (1985). The Development and Validation of a Scale Measurement Attitudes toward Statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 401-405. <https://doi.org/10.1177/001316448504500226>
- Wittrock, M. C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. *Learning and study strategies*, 287-297. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50022-0>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2004). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 801-820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- World Health Organization, WHO. (1999). *Programming for adolescent health and development: Report of a WHO-UNFPA-UNICEF study group on programming for adolescent health*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42149>
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K. T., Ho, H. T., Morin, A. J., & Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 489-503. <https://doi.org/10.3102/0002831214549453>
- Young, J. F., & Mroczek, D. K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26(5), 589-603. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(03\)00058-7](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(03)00058-7)

- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/01443410120115265>
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. En *Handbook of self-regulation*, (pp. 749-768). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50052-4>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 431–457). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.