

## **AJUSTE ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y EL AUTOCONCEPTO. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN MUESTRA CHILENA Y ESPAÑOLA**

### **SCHOOL ADJUSTMENT AND ACADEMIC PERFORMANCE AND ITS RELATION WITH MOTIVATION AND SELF-CONCEPT. ANALYSIS OF DIFFERENCES IN CHILEAN AND SPANISH SAMPLES**

**Francisca Bernal Ruiz<sup>1</sup> y Francisco Gálvez Romero<sup>2</sup>**

---

#### RESUMEN

---

El propósito de esta investigación fue comparar el ajuste escolar y rendimiento académico en una muestra de dos grupos de estudiantes, uno chileno (109) y otro español (119), de edades comprendidas entre los 10 y 17 años, en función de dos variables psicoinstruccionales (autoconcepto y motivación), desde una perspectiva de análisis bivariado. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II), y la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10). Los resultados dan cuenta que los estudiantes chilenos obtienen puntuaciones superiores en el autoconcepto general, el autoconcepto físico y en la mayoría de las variables de la motivación. Se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en el ajuste escolar y rendimiento académico a favor de la muestra chilena.

Palabras clave: Ajuste escolar, rendimiento académico, Estudiante de primaria, motivación, autoconcepto.

---

#### ABSTRACT

---

The purpose of this research was to compare school adjustment and academic performance in two groups of students, one Chilean (109) and one Spanish (119), between the ages of 10 and 17, according to two psycho-instructional variables (self-concept and motivation), from a perspective of bivariate analysis. The instruments used were the Multidimensional Self-Concept Questionnaire (AUDIM), the Learning Strategies and Motivation Questionnaire (CEAM II), and the Brief School Adjustment Scale (EBAE-10). The results show that Chilean students obtain higher scores in general self-concept, physical self-concept and in most of the variables of motivation. We conclude that there are statistically significant differences in school adjustment and academic performance in favor of the Chilean sample.

Keywords: school adjustment, academic performance, School children; motivation, self-concept.

## **Introducción**

El ajuste escolar hace referencia a un amplio conjunto de aspectos relativos a la adaptación personal, la satisfacción y el aprovechamiento del ambiente escolar en que se desenvuelve el estudiante. Rodríguez, Droguett y Revuelta (2012) lo definen como la adaptación a las demandas y características del sistema educativo. De modo tal que se manifiesta en el sentimiento de aceptación por parte de los otros miembros del centro educativo y en el compromiso con el mismo (Luckner y Pianta, 2011). En otras palabras, si el estudiante se siente satisfecho con lo que realiza, aceptado y apreciado por sus pares y por los adultos que lo rodean y se siente además adaptado al medio en que se desenvuelve, es muy probable que tenga un adecuado ajuste psicosocial. En este sentido, el ajuste escolar se trataría de un constructo relacionado con la implicación que el estudiante tiene con su entorno escolar, implicación compuesta por una dimensión emocional ligada a la identificación con el centro educativo, una dimensión conductual relacionada con la participación en el centro y una dimensión cognitiva (Ros, 2009; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012).

En el ajuste escolar resultan determinantes no solo los aspectos académicos y las características personales del alumnado, sino también el contexto familiar (Suárez et al., 2011), en tal sentido, el rol que desempeñan los padres en el aprendizaje y la adaptación a la escuela de sus hijos es fundamental (Suárez et al., 2011).

Por su parte, en los procesos de enseñanza-aprendizaje juegan un papel decisivo tanto el conocimiento como la regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, en orden a que el alumnado mantenga motivación e interés por las actividades académicas (Miñano y Castejón, 2008) en lo que también influye la familia.

En definitiva, en el ajuste escolar intervienen no solo la inteligencia y los procesos cognitivos del estudiante sino también componentes motivacionales y factores sociales-familiares.

Por otro lado, el rendimiento o desempeño escolar es una variable que puede asumir valores cuantitativos y cualitativos; mediante estos valores se puede tener un acercamiento empírico a los aprendizajes, conocimientos, capacidades y conductas adquiridos por los estudiantes durante su proceso formativo.

Sin duda, en el proceso de aprendizaje es menester que el alumno esté preparado cognitivamente para afrontar las distintas tareas y actividades que se le plantean y además que se halle motivado hacia la resolución efectiva de las mismas (Edel, 2003).

Se ha relacionado el rendimiento académico con la implicación parental estableciendo que ésta puede suponer una diferencia en el aprendizaje del alumnado, ya que los padres al estar implicados con las actividades de sus hijos ofrecen modelado, refuerzo e instrucciones ayudan al desarrollo de actitudes, conocimientos y comportamientos asociados al éxito escolar. También se ha desarrollado la idea de "ambiente de aprendizaje en casa" que abarca diferentes actividades que se realizan en el hogar (lecturas, visitas a bibliotecas, jugar con letras y números, pintar, jugar a leer) y que se encuentra asociado con elevados niveles de cooperación, sociabilidad y confianza con los iguales y con menor comportamiento antisocial y de preocupación o decepción (Suárez, et al., 2011).

Recientes modelos de aprendizaje metacognitivo destacan que el aprendizaje y el logro académico se incrementan en la medida que quien aprende se comporta de manera autorregulada (Torrano y González-Torres, 2004) y utiliza una mayor cantidad y calidad de estrategias, por ejemplo, en la resolución de problemas (Peñalva, 2010) o en el desarrollo de la composición escrita (Fidalgo y García-Sánchez, 2009). Sin embargo, en el aprendizaje los procesos cognitivos son inseparables de aspectos afectivos y motivacionales tales como el autoconcepto, las metas académicas, las expectativas y las actitudes (Coll, 1988).

Ahora bien, es innegable la relación establecida entre la psicología cognitiva y la psicología de la instrucción, la primera ocupada de los procesos cognitivos complejos y la segunda de las variables internas de tipo cognitivo, de las tareas escolares y de las diferencias individuales entre estudiantes (Genovard y Gotzens, 1990). En esta última, el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y es quien construye de manera activa y significativa su propio conocimiento (González-Pienda, 1998). Por lo mismo, su rendimiento académico está supeditado a una serie de variables psicológicas asociadas con la instrucción, llamadas variables psicoinstruccionales y que diversas investigaciones han demostrado que se encuentran relacionadas con el ajuste escolar (Naranjo 2006; Morales, 2007; Rodríguez, 2009; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Rodríguez et al., 2012; Suárez, et al., 2011).

Entre las variables psicoinstruccionales se destacan la motivación y el autoconcepto (Goñi y García, 2009). Según Manassero y Vázquez (2000), la *motivación* es "un constructo hipotético, por tanto, inaccesible a la observación directa, cuyo interés reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana" (Manassero y Vázquez, 2000, p.23). Así, como constructo teórico se ha interpretado desde dos perspectivas principales: la primera, mecanicista, relacionada con elementos de corte conductista como los

impulsos, los instintos o la necesidad de recompensa; y la segunda relacionada especialmente con la motivación de logro, definida como la "tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros" (Manassero y Vázquez, 2000, p.24).

Por motivación académica se entiende la implicación que presenta el estudiante hacia la escuela y hacia la realización de las tareas que en ella se desarrollan (Fernández, Anaya y Suarez, 2012). Cada estudiante realiza un juicio de valor de las actividades y situaciones que se le plantean; cuanto más positivo sea, más fácil será que opte por dedicarse a la realización, buscando las alternativas de solución a las dificultades que le pueda acarrear la actividad; en cambio, cuanto más negativa sea la valoración motivacional que realice, mayores serán las opciones de evitación que tendrá el estudiante (Rodríguez, 2009).

Otra variable psicoinstruccional de interés para este estudio es el *autoconcepto*, entendido como una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene de sí mismo, y que está constituida por una serie de dimensiones o dominios (Broc, 2000).

El autoconcepto se elabora constantemente, dependiendo de las circunstancias y de las relaciones mantenidas por el individuo, así como de la importancia que le asigne a las interacciones que establece (Goñi y Fernández, 2008). En este sentido, el concepto de sí mismo que posea una persona repercute enormemente no solo en su desempeño, sino también en el desarrollo y la estructuración de su personalidad. De ahí que haya tanta investigación en torno a esta variable, principalmente en su relación con el rendimiento académico (Broc, 2000; Risso et al., 2010).

También se ha investigado la relación del autoconcepto con el apoyo familiar y de los docentes (Santana y García, 2011), con los valores y actitudes del alumnado (Chanal, Sarrazin, Guay y Boiché, 2009) y con la motivación para el aprendizaje (Guay, Ratelle, Roy y Litalien, 2010).

En investigaciones de análisis multivariado que relacionan el autoconcepto y el ajuste psicosocial en la adolescencia se ha concluido que el autoconcepto académico es una variable decisiva y relevante respecto al ajuste escolar, siendo mediador entre el contexto sociofamiliar y el ajuste personal (Rodríguez et al., 2012). Por su parte, De la Torre, Cruz, De la Villa y Casanova (2008) encontraron que las dificultades en el ajuste escolar y psicosocial generan diferentes tipos de autopercepciones.

Considerando estos antecedentes es posible afirmar que, si bien es cierto que existen numerosas investigaciones en torno a la relación entre las variables psicoinstruccionales (motivación para el aprendizaje y autoconcepto) y el ajuste escolar, no es menos cierto que se encuentran escasas evidencias sobre estudios comparativos de distintas poblaciones. Es por esto que en esta investigación se buscó comparar las dos variables psicoinstruccionales en estudio en dos grupos de pre adolescentes a nivel escolar desde una perspectiva de análisis bivariado.

### **Objetivo General**

- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas asociadas al país de procedencia, el sexo, la edad, y el nivel educacional en el ajuste escolar y rendimiento académico de los estudiantes de la muestra en función de las variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto.

### **Objetivos Específicos**

- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto en función del país de procedencia, el sexo, la edad, y el nivel educacional de los estudiantes de la muestra.
- Establecer si existe relación estadísticamente significativa entre las variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto de los estudiantes de la muestra.
- Determinar si existe relación estadísticamente significativa entre las variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra.
- Determinar si existe relación estadísticamente significativa entre las variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto y el ajuste escolar de los estudiantes de la muestra.

### **Método**

#### **Tipo y Diseño de investigación**

El tipo de investigación es descriptivo correlacional, con un diseño no experimental, transeccional.

## Participantes

Participaron en la investigación 228 estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y 17 años. De estos, 109 pertenecían a población chilena (62 hombres y 47 mujeres), los cuales cursaban entre 5° y 8° de Educación General Básica (EGB) en la ciudad de Viña del Mar, Chile, en el año 2014. Y 119 pertenecían a población española (61 hombres y 58 mujeres) que cursaban 5° y 6° de Educación Primaria y desde 1° a 4° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la ciudad de Lekeitio, en el País Vasco, España, en el año 2014 (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Caracterización de la muestra según país de procedencia, sexo, edad y nivel educacional.*

	País				Edad								Nivel Educativa					
	Chile		España		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Nivel A		Nivel B		Nivel C	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hombres	62	56.9	61	51.3	33	48.1	50	67.6	38	48.1	3	60	59	55.14	46	56	18	47.4
Mujeres	47	43.1	58	48.7	37	51.9	24	32.4	41	51.9	2	40	48	44.86	38	44	21	52.6
Total	109	100	119	100	70	100	74	100	79	100	5	100	107	100	82	100	39	100

Leyenda: Edad: Grupo 1: 10 y 11 años; Grupo 2: 12 y 13 años; Grupo 3: 14 a 16 años; Grupo 4: más de 16 años. Nivel Educativa: Nivel A: 5° y 6° de EGB Chile y de primaria España; Nivel B: 7° y 8° EGB Chile y 1° y 2° ESO España; Nivel C: 3° y 4° ESO España.

## VARIABLES e Instrumentos de medición

Las variables de estudio presentan un estatus métrico cuantitativo y son las siguientes:

- *Rendimiento académico*, se refiere a la calificación obtenida por el estudiante durante o después de un proceso de enseñanza y aprendizaje; es evaluada a través del promedio aritmético general. En esta investigación además se consideraron los promedios en el área de lenguaje y matemática. Estos datos al tener escalas de medición y valoración diferentes en cada país de la muestra se equipararon mediante la tabla de conversión de calificaciones para programas de movilidad estudiantil (U. de Granada, 2010).

- *Ajuste Escolar*, se entiende como la adaptación de los estudiantes a las demandas y características del sistema, así como también el grado en que se sienten aceptados por los miembros del centro educativo y el compromiso que logren establecer con el mismo. Para evaluarlo se utilizó la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10), de Moral, Sánchez y Villarreal (2010), la que consta de tres escalas: a) *Escala de problemas de integración escolar*, que evalúa las dificultades para adaptarse al medio escolar; b) *Escala de rendimiento escolar*, que mide las creencias del propio rendimiento; c) *Escala de expectativas*

*académicas*, que apunta a las metas que se espera lograr en la vida académica.

- *Motivación*, referida al proceso que se dirige hacia el objetivo o a la meta de una actividad y que la propicia y la mantiene (Fernández et al., 2012). Se evalúa mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II), de Roces, Tourón y González (1995), que es una segunda versión al castellano del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, de Printich, Smith, García y Mc Keachie (1991). El CEAM II presenta seis sub-escalas de motivación, a saber: a) *Metas de Orientación Intrínseca*, que indican el grado en que el estudiante se implica en la realización de una tarea motivado por el logro, metas propias y/o desafíos personales; b) *Metas de Orientación Extrínseca*, o grado en que el estudiante realiza una actividad por motivos externos, como notas o recompensas; c) *Valoración de la Tarea*, apunta al sentir del alumno respecto al alcance, trascendencia y utilidad de las actividades y cursos propios de su formación, en otras palabras, si los valora y los considera adecuados e interesantes; d) *Autoeficacia*, se refiere a la confianza y consideración que tiene el alumno sobre sus propias capacidades para tener un adecuado desempeño académico e) *Creencias de Control*, es decir, creencias que tiene el alumno, de que su aprendizaje y el manejo de los distintos cursos y tareas deriva de sus capacidades, o sea de su empeño y de sus técnicas de estudio; f) *Ansiedad*, que hace referencia por una parte a las divagaciones pesimistas que el alumno tiene mientras realiza una prueba o examen, las que tienen efectos negativos en sus resultados, y por otra parte, a las respuestas fisiológicas que se presentan durante la ejecución de una actividad.

- *Autoconcepto*, se entiende como la percepción que una persona tiene de sí misma, formada a partir de las experiencias y relaciones con el medio (Goñi y Fernández, 2008). Se evalúa a través del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM-33), del grupo Psikor de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, España (2012). Este instrumento contiene 33 ítems, organizados en una escala likert de cinco grados donde 1= falso; 2= más bien falso; 3= ni verdadero ni falso; 4= más bien verdadero y 5= verdadero. Evalúa el autoconcepto como constructo multidimensional, diferenciando cinco dominios: a) *Autoconcepto Académico*, que es la autopercepción del sujeto como estudiante; b) *Autoconcepto Social*, que es la imagen que cada individuo tiene de sí mismo respecto a su ser que vive en sociedad; c) *Autoconcepto Físico*, el cual se refiere a la idea que tiene cada individuo respecto de su condición física, fuerza, habilidad y atractivo; d) *Autoconcepto Personal*, que es la idea que tiene cada persona de sí misma como ser individual; y e) *Autoconcepto General*, entendido como una percepción global de sí mismo

## **Procedimiento**

La aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó posterior a tener reuniones informativas y explicativas de la finalidad de la investigación y obtener la autorización de los directivos de ambos centros educativos. Asimismo se envió a cada apoderado una comunicación explicitando los objetivos del trabajo, solicitando que expresaran su consentimiento informado en relación a la participación de sus hijos e hijas en el estudio.

Los estudiantes de la muestra cumplieron los instrumentos de manera on line en una única sesión de 45 minutos. La misma era realizada en las aulas de informática de cada centro educativo con presencia de un evaluador y de los docentes de aula, quienes explicaban las dudas e interrogantes que surgieron. Por la naturaleza del idioma diferente de la muestra los cuestionarios fueron traducidos del español al euskera por el docente de este último idioma del centro educativo del País Vasco, siendo validada su traducción tanto por el Director como por los profesores de ciencias y matemáticas de dicho centro educativo español. Además se garantizó la confidencialidad de los datos personales, al trabajar con la lista de curso codificando a cada estudiante con su número identificador.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 20 para Windows. Se determinaron las diferencias de la muestra en cuanto a las variables psicoinstruccionales de motivación y autoconcepto con la prueba T de student para muestras independientes (para las variables sexo y país) y con la prueba Anova para las variables edad y nivel educacional. Para determinar las correlaciones entre las variables se utilizó la r de Pearson.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos en cuanto a la *motivación* de los estudiantes de la muestra en función de sus variables sociopersonales (ver Tabla 2), por una parte, dan cuenta que existen diferencias estadísticamente significativas según su país de procedencia, siendo los estudiantes chilenos los que presentan mayor motivación por los estudios. Por otra parte, al considerar la variable sexo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas, excepto en la dimensión de ansiedad, a favor de los varones. Finalmente, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de las variables edad y nivel educacional, en el sentido que a medida que estas dos variables aumentan, disminuye la motivación hacia el estudio.



**Tabla 2.**

*Diferencias en la motivación en función del país de procedencia, sexo, edad y nivel educacional de los estudiantes de la muestra*

DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN															
	País			Sexo			Edad			Nivel Educacional					
		M	Sig.		M	Sig.		M	F	Sig.		M	F	Sig.	
Autoeficacia	Chile	32.46	0.000***	H	31.65	0.089	1	33.56	10.119	0.000***	1	32.99	16.623	0.000***	
							2	31.11			2	30.13			
	España	29.82		M	30.41		3	29.04				3	27.82		
							4	27.91							
Ansiedad	Chile	17.33	0.503	H	16.80	0.005**	1	17.90	0.791	0.500	1	17.82	0.472	0.624	
							2	17.70			2	17.30			
	España	17.71		M	16.38		3	16.88				3	17.21		
							4	18.09							
Valor Tarea	Chile	29.46	0.000***	H	28.05	0.306	1	29.81	12.535	0.000***	1	29.64	26.713	0.000***	
							2	18.03			2	27.02			
	España	26.2		M	27.42		3	25.69				3	24.25		
							4	24.64							
Metas Extrínsecas	Chile	17.95	0.000***	H	17.09	0.955	1	18.17	6.883	0.000***	1	18.00	13.252	0.000***	
							2	17.18			2	16.71			
	España	16.28		M	17.07		3	16.01				3	15.33		
							4	15.82							
Metas Intrínsecas	Chile	12.57	0.000***	H	12.03	0.661	1	12.64	3.986	0.009**	1	12.67	9.862	0.000***	
							2	12.00			2	11.41			
	España	11.42		M	11.90		3	11.29			3	11.21			

						4	11.7 3							
Creencias de control	Chile	17.33	0.000***	H	16.54	0.699	1	16.8 0	1.524	0.209	1	16.7 6	3.785	0.024*
							2	16.7 6			2	16.6 0		
	España	15.69		M	16.40		3	15.9 9			3	15.44		
							4	16.0 0						

Leyenda: Sexo, H: hombres, M: mujeres. Edad 1: 10 y 11 años; Edad 2: 12 y 13 años; Edad 3: 14 a 16 años; Edad 4: más de 16 años. Nivel educacional 1: 5° y 6° de EGB Chile y de primaria España; Nivel educacional 2: 7° y 8° EGB Chile y 1° y 2° ESO España; Nivel educacional 3: 3° y 4° ESO España. \*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001.

Respecto a los resultados obtenidos en el *autoconcepto* de los estudiantes de la muestra en función de sus variables sociopersonales (ver Tabla 3), se puede observar que los estudiantes chilenos presentan puntuaciones más altas que sus homólogos españoles en todas las dimensiones del autoconcepto, siendo estadísticamente significativas en *autoconcepto general* y en *autoconcepto físico*. En cuanto al sexo, los varones obtienen medias más altas que las mujeres, siendo estadísticamente

significativas en las dimensiones de *autoconcepto académico* y de *autoconcepto físico*. En función de la edad, se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del autoconcepto, a excepción del *autoconcepto general*. Además, en la misma línea de lo que sucedía con la motivación, a medida que aumenta la edad y el nivel escolar va disminuyendo la medida del autoconcepto en todas sus dimensiones.

**Tabla 3.**

*Diferencias en el autoconcepto en función del país de procedencia, sexo, edad y nivel educacional de los estudiantes de la muestra*

DIFERENCIAS EN AUTOCONCEPTO														
	País		Sig.	Sexo		Sig.	Edad			Sig.	Nivel educacional			
		M		M	M		F		M		F	Sig.		
Autoconcepto General	Chile	16.84	0.028*	H	16.70	0.078	1	16.91	1.997	0.115	1	17.12	7.651	0.001***
		2			16.38		2	15.93						
	España	15.86		M	15.90		3	15.54			3	14.85		
					4		16.18							
Autoconcepto Académico	Chile	27.91	0.072	H	28.08	0.010**	1	29.3	10.854	0.000***	1	29.37	21.851	0.000***
		2			27.71		2	25.85						
	España	26.66		M	26.29		3	24.99			3	24.15		
					4		23.91							
Autoconcepto Social	Chile	15.43	0.975	H	15.24	0.244	1	16.36	4.573	0.004**	1	16.11	7.152	0.001***
		2			14.96		2	14.72						
	España	15.42		M	15.65		3	14.9			3	15.00		
					4		15.18							
Autoconcepto Físico	Chile	28.21	0.000***	H	28.60	0.000***	1	28.41	8.649	0.000***	1	28.45	21.793	0.000***
		2			27.25		2	26.11						
	España	25.06		M	24.15		3	24.22			3	22.31		
					4		24.09							
Autoconcepto Personal	Chile	30.33	0.992	H	29.93	0.145	1	31.71	3.486	0.017*	1	31.22	4.909	0.008**
		2			29.71		2	29.80						
	España	30.34		M	30.08		3	29.75			3	28.85		
					4		28.91							

Leyenda: Sexo, H: hombres, M: mujeres. Edad 1: 10 y 11 años; Edad 2: 12 y 13 años; Edad 3: 14 a 16 años; Edad 4: más de 16 años. Nivel educacional 1: 5° y 6° de EGB Chile y de primaria España; Nivel educacional 2: 7° y 8° EGB Chile y 1° y 2° ESO España; Nivel educacional 3: 3° y 4° ESO España. \*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001

En cuanto a la relación entre las variables psicoinstruccionales *motivación* y *autoconcepto* (ver Tabla 4), los resultados evidencian la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre la mayoría de

las dimensiones de ambas variables. Se destaca el hallazgo que da cuenta que

la motivación extrínseca (búsqueda de calificación o recompensa) no es lo que prima en los estudiantes de la muestra, apareciendo como más relevante la consecución de aprendizajes por el valor que se le asigna a éstos (motivación intrínseca) y su relevancia en las diferentes dimensiones de la vida personal y académica. Así mismo, la autoeficacia se pesquiza como la dimensión de la motivación que mayor relación tiene con el autoconcepto académico, es decir, con las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para lograr un buen desempeño escolar.

**Tabla 4.**  
*Correlaciones entre las dimensiones de motivación y de autoconcepto*

Variabes	Autoconcepto General	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Físico	Autoconcepto Personal
Creencias de Control	0.208**	0.211**	0.119	0.233**	0.228**
	0.002	0.001	<b>0.074</b>	0.000	0.001
Metas de orientación intrínsecas	0.244**	0.473**	0.373**	0.308**	0.282**
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Metas de orientación extrínsecas	0.168*	0.286**	0.244**	0.338**	0.345**
	0.011	0.000	0.000	0.000	0.000
Autoeficacia	0.213**	0.596**	0.541**	0.487**	0.319**
	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
Valor de la Tarea	0.234**	0.532**	0.418**	0.431**	0.354**
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Ansiedad	0.230**	0.015	0.077	0.007	0.396**
	0.000	<b>0.824</b>	<b>0.248</b>	<b>0.292</b>	0.000

Significatividad: \*\* 0.01 (bilateral).

Ahora bien, para poder relacionar el *rendimiento académico* de los estudiantes de la muestra con las variables psicoinstruccionales, fue necesario traducir a una misma métrica las calificaciones de los estudiantes de Chile y de España, por lo que se tabularon sus rendimientos académicos con la *Tabla de equivalencia de calificaciones para programas de movilidad estudiantil*. Con ello, se establecieron tres categorías de rendimiento académico: Bajo (suspensos); Medio (entre 5 y 8.5) y Alto (notas superiores a 8.5). De acuerdo a estas categorías y según lo arrojado por la tabla de equivalencia, los estudiantes de la muestra quedaron agrupados de la siguiente manera: rendimiento bajo, 18 estudiantes; rendimiento medio, 195 estudiantes y rendimiento alto, 15 estudiantes.

Con esto, se calcularon las puntuaciones diferenciales entre los tres grupos de estudiantes en las dos variables psicoinstruccionales (motivación y autoconcepto) incluidas en este estudio. Sin embargo, en la tabla 5 sólo se

presentan las dimensiones de estas variables en las que las diferencias inter grupo fueron estadísticamente significativas.

**Tabla 5.**

*Relación entre algunos rasgos psicoinstruccionales y el rendimiento académico*

Rasgos psicoinstruccionales	Rendimiento Académico	M	Sd	F	Sig.	HSD de Tukey
Metas de orientación Intrínsecas	Rendimiento Bajo	10.56	2.455	4.729	0.010**	Bajo- Medio Bajo- Alto
	Rendimiento Medio	12.03	2.289			
	Rendimiento Alto	12.93	2.434			
Metas de orientación Extrínsecas	Rendimiento Bajo	14.50	3.222	9.903	0.00***	Bajo- Medio
	Rendimiento Medio	17.42	2.670			
	Rendimiento Alto	15.73	5.120			
Valor de la Tarea	Rendimiento Bajo	24.89	4.028	3.986	0.020*	Bajo- Medio
	Rendimiento Medio	27.96	4.630			
	Rendimiento Alto	28.53	4.103			
Autoeficacia	Rendimiento Bajo	25.72	5.486	10.528	0.000***	Bajo- Medio Bajo- Alto/
	Rendimiento Medio	31.45	5.223			
	Rendimiento Alto	32.73	5.574			
Autoconcepto Académico	Rendimiento Bajo	23.44	5.044	5.555	0.004*	Bajo- Medio
	Rendimiento Medio	27.65	5.140			
	Rendimiento Alto	26.67	5.728			

\*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001.

Los resultados presentados en la tabla 5 evidencian que los alumnos con bajo rendimiento académico se diferencian significativamente de los otros dos grupos, evidenciando índices menores de motivación tanto intrínseca como extrínseca. En otras palabras, estos estudiantes encuentran menos importantes las tareas que se les presentan para su aprendizaje, y en general cumplen con los requerimientos del sistema educativo con el fin de obtener una recompensa externa o bien por la nota.

A su vez, el grupo con rendimiento elevado presenta puntuaciones superiores a las de los otros dos grupos en relación a la autoeficacia, es decir, a los sentimientos de competencia y creencias en sus propias capacidades para lograr las actividades académicas.

Otro hallazgo interesante es que el grupo con rendimiento medio obtiene una media más alta en autoconcepto académico en relación a los otros dos

grupos, la misma situación se repite en la dimensión de metas de orientación extrínseca.

A la luz de los resultados obtenidos al relacionar el ajuste escolar y el rendimiento con las variables psicoinstruccionales (ver Tabla 6), se puede señalar que respecto al ajuste escolar existe correlación estadísticamente significativa con todas las dimensiones de la motivación y el autoconcepto. Respecto al rendimiento académico, se observa que tanto el promedio de notas general de los alumnos como el de las áreas de lenguaje y matemática correlacionan significativamente con todas las dimensiones de la motivación para el aprendizaje, excepto con la de ansiedad. En relación a las dimensiones del autoconcepto, se observa que los promedios de notas tanto general, como de lenguaje y matemática, correlacionan significativamente solo con el Autoconcepto General, no ocurre lo mismo con el Autoconcepto Académico.

**Tabla 6.**

*Correlaciones entre algunos rasgos psicoinstruccionales con el ajuste escolar y el rendimiento académico*

	Metas de Orientación Intrínsecas	Valoración de la tarea	Autoeficacia	Creencias de Control	Ansiedad	Autoconcepto General	Autoconcepto Académico
Ajuste Escolar	.239**	.225**	.270**	.239**	.185**	.345**	.370**
	0.000	0.001	0.000	0.000	0.005	0.000	0.000
Promedio General	.255**	.364**	.273**	.306**	-0.075	.134*	0.113
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.259	0.044	0.089
Promedio Lenguaje	.255**	.355**	.265**	.298**	-0.086	.132*	0.108
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.198	0.047	0.104
Promedio Matemáticas	.258**	.349**	.274**	.286**	-0.09	.132*	0.08
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.179	0.047	0.229

Significatividad: \* 0,05 (bilateral) \*\* 0,01 (bilateral).

## Discusión

Ciertamente, los resultados que arroja este estudio aportan información sobre la incidencia que las variables psicoinstruccionales tienen en el ajuste escolar y rendimiento académico en población pre adolescente. Y a pesar de que esta asociación entre las variables podría darse en las dos direcciones (Roeser, Eccles y Sameroff, 1998; Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014) considerando, por ejemplo, que los logros académicos son también un significativo elemento motivacional y de sensación de competencia, cobran relevancia por el aporte a la investigación científica en cuanto a factores que

explican el desempeño en el espacio escolar de estudiantes de contextos socioculturales diferentes.

Por otra parte, los resultados obtenidos revelan la necesidad de que a nivel escolar se diseñen e implementen programas orientados al desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, puesto que es sabido que en este nivel el autoconcepto presenta mayores opciones de modificabilidad (Naranjo, 2006). Estos programas, a su vez, deberían considerar varias líneas de trabajo, integrando a padres y docentes en la intervención, dada la relevancia que estos tienen en la formación de un autoconcepto académico y personal positivo (Santana y García, 2011). Deberían, además, dotar a los estudiantes de herramientas relacionadas con el aprender a aprender, para favorecer su motivación académica, en el entendido que un alumno que domina estrategias metacognitivas es capaz de orientar favorablemente su aprendizaje, lo que tiene repercusiones favorables a nivel de su rendimiento académico y aceptación personal (Fernández et al., 2012; Marzano, 2001).

Un aspecto de esta investigación que merece ser destacado por su relevancia, es el levantamiento de datos para comparar muestras poco estudiadas. Si bien existen investigaciones de asociación entre las variables de ajuste escolar y rendimiento académico, en su mayoría en países europeos y en Estados Unidos, no necesariamente son transferibles a contextos latinoamericanos. Por lo que contar con resultados generados en realidad chilena es de gran importancia para poder confirmar modelos teóricos, así también para informar estrategias de intervención y generación de políticas públicas que sean pertinentes a las características propias de su contexto (Berger et al., 2014).

Finalmente, a la luz de estos resultados, se abre una interesante oportunidad de investigación futura en torno a diseñar y proponer un modelo estructural explicativo del ajuste psicosocial en el ámbito escolar y someterlo a prueba, lo que sin duda facilitaría el desarrollo de planes específicos de intervención psicoeducativa que abarquen aspectos cognitivos (Broc, 2000), aspectos emocionales como el rol del docente y la formación del autoconcepto académico (Fernández et al., 2012) y aspectos relacionados con la satisfacción con la vida y la escuela (Martínez-Anton et al., 2007).



## Conclusiones

La investigación aquí presentada se orientó a identificar diferencias asociadas al país de procedencia, la edad, al sexo y el nivel educacional, tanto en el ajuste escolar como en el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra en función de sus variables psicoinstruccionales motivación y autoconcepto.

En relación al primer objetivo, que buscaba identificar diferencias en la motivación y el autoconcepto según las variables sociopersonales (país, edad, sexo y nivel educacional) de los estudiantes de la muestra, y particularmente respecto a la variable país de procedencia del grupo muestral, se puede concluir que si bien no se había formulado explícitamente una hipótesis sobre en cuál de los dos grupos (chilenos o españoles) se encontrarían datos más positivos, se esperaba que fuera en los estudiantes españoles. Expectativa que responde principalmente al hecho que el centro educativo chileno presentaba mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica lo que de alguna manera podría haber incidido en los resultados. Por el contrario, los datos reflejan diferencias estadísticamente significativas a favor del estudiantado chileno en *autoconcepto general*, *autoconcepto físico* y *motivación*. Estos resultados podrían orientar hacia la presencia de mayores niveles de resiliencia (Martínez, 2007) y niveles de superación social a través de la educación en la muestra chilena, o bien mayores niveles de deseabilidad social al responder los instrumentos. Tema que se debería seguir investigando, tal vez incorporando entre las variables sociopersonales el índice de vulnerabilidad del centro educativo.

Por su parte, las diferencias encontradas en el autoconcepto en función del sexo y de la edad son consistentes con lo hallado en otras investigaciones sobre autoconcepto general (Broc, 2000) y autoconcepto físico (Esnaola, 2005; Ecurra, Delgado, Guevara, Torres, Quesada, Morocho et al., 2005), en las que se afirma que en el tránsito de la infancia a la adolescencia (etapas del desarrollo predominantes en la muestra) se experimenta un descenso en el autoconcepto, siendo el colectivo de las niñas quien más lo acusa. Así también, la disminución encontrada en la motivación a medida que avanza la edad, confirma una constatación repetidamente pesquisada en otras investigaciones (Fernández et al., 2012; Broc, 2000) respecto a que en el período de la adolescencia la motivación por el aprendizaje disminuye, volviéndose más importante para el adolescente los aspectos sociales que los cognitivos. Importante es aquí, para futuras investigaciones, trabajar sobre los factores que fomentan la motivación escolar durante la adolescencia, relacionándolos con la satisfacción personal y las mayores expectativas de éxito en la vida que se pueden alcanzar a través del estudio como medio de movilidad social.

Del mismo modo, las correlaciones obtenidas entre la motivación y el autoconcepto, demuestran que existe una relación positiva directa entre estas variables, permitiendo suponer que la intervención en una incidirá en la otra. Esta información podría orientar hacia el desarrollo de programas de intervención específicos para población escolar, ya que permite suponer que favoreciendo en los estudiantes su motivación por el aprendizaje y su autoconcepto, se podría mejorar la cantidad y calidad de sus aprendizajes. Toda vez que es sabido que un estudiante con adecuado autoconcepto creará en sí mismo y se enfrentará de manera positiva a los desafíos escolares que se le presentan, aumentando las posibilidades de desarrollar aprendizajes de calidad y de lograr un buen rendimiento académico.

Con respecto al objetivo dirigido a observar la relación del rendimiento académico con el autoconcepto y la motivación, este estudio aporta datos empíricos que permiten afirmar que el autoconcepto y en particular el autoconcepto académico, tiene directa relación con el rendimiento de los estudiantes. Cabe destacar, que las diferencias encontradas en la motivación y en el autoconcepto según el rendimiento escolar (bajo, medio, alto) se sitúan en la línea esperable, es decir, menores puntuaciones del grupo de menor rendimiento escolar. Sorprende en cambio que el grupo de rendimiento medio sea el que obtiene medias más altas en autoconcepto académico. Esto podría explicarse a través de los resultados obtenidos que dan cuenta que los estudiantes de la muestra se guían más por metas de orientación intrínseca, relacionadas con la consecución de aprendizajes, que por metas extrínsecas, como la calificación, lo que explicaría por qué los estudiantes de rendimiento medio presentan un autoconcepto académico alto, a pesar de no tener las mejores calificaciones en tanto éstas no representan para ellos un elemento motivador. Sin embargo, es menester seguir investigando en orden a establecer si este es un dato peculiar de la muestra investigada o si se trata de un rasgo más general.

Finalmente, con respecto al objetivo orientado a determinar la relación entre el ajuste escolar y la motivación y autoconcepto de los estudiantes de la muestra, los datos evidencian que existe correlación estadísticamente significativa con todas las dimensiones de las dos variables, lo que es congruente con lo que múltiples investigaciones refieren en relación a que los estudiantes con alta motivación académica y positivo autoconcepto se adaptan mejor a las demandas y características del sistema educativo (Martínez-Anton, Buelga y Cava, 2007; Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012).

## Referencias Bibliográficas

- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Pshyologica*, 13(2) 627-638.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4° E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119- 146.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Chanal, J., Sarrazin, P., Guay, F. & Boiché, J. (2009). Verbal, mathematics, and physical education self-concepts and achievements: An extension and test of the Internal/External Frame of Reference Model, *Review Article Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 61-66.
- De la Torre, M., Cruz, M., De la Villa, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Edel, R. (2003). El rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, (2), 1-15.
- Escurra, L.M., Delgado, A.E., Guevara, G., Torres, M., Quesada, M.R., Morocho, J., Rivas, G. & Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología IIPSI*, 8(1), 7-106.
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Fernández, A., Anaya, D. & Suárez, J. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95- 112.
- Fidalgo, R. & García-Sánchez, J. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30(1), 51-72.
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González-Pienda, J. (1998). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán & C. Genovard, (Eds.). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147-191). Madrid: Síntesis.
- Goñi, E. & Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Coord.). *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 23-57). Madrid: Pirámide.

- Goñi, A. & García, S. (2009). La estructura interna del autoconcepto físico. En *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 81-97). Ediciones Pirámide, Madrid.
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644-653.
- Luckner, A., & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Manassero, M. & Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 2*, 37-58.
- Martínez, M.L. (2007). Mirando al Futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psykhé, 16*(1), 3-14.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*(2), 293-303.
- Marzano, R.J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series. In T. R, Guskey, & R. J. Marzano, (Eds.). *Thousand Oaks, CA, USA: Corwin*.
- Miñano, P. & Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo- emocionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9*(28), 1-13.
- Moral, J., Sánchez, J. & Villarreal, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 15*(1), 1-11.
- Morales, H. (2007). Factores no cognitivos asociados al logro de aprendizajes: El caso del Programa Escuela Abierta de Unesco en Brasil. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(5e), 172-178.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación, 6*(1), 1-31.
- Peñalva, L. (2010). Las matemáticas en el desarrollo de la metacognición. *Política y Cultura, (33)*, 135-151.
- Risso, A., Peralbo, M. & Barca, A. (2010). Cambio en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema, 22*(4), 790-796.
- Roces, C., Tourón, J. & González, M. (1995). Validación preliminar del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II). *Revista de Metodología y Psicología Experimental, 16*(3), 347- 362.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral), Universidad de A Coruña. A Coruña, España.

- Rodríguez, 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), 397-414.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10 (2), 321-352.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Lekue, P. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- Santana, L. & García, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, (355), 493-519.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J..., Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*, (24), 49-64.
- Torrano, F. & González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Vicerrectoría de Relaciones Internacionales. (2010). *Tabla de conversión de calificaciones para programas de movilidad estudiantil*. Granada, España: Universidad de Granada.