

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000103713>

11-50

**“SOY CAPAZ, VOY A ESTUDIAR”: LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA
INCREMENTA EL COMPROMISO COGNITIVO.**

**“I am capable, I am going to study”: Academic self-efficacy
increases cognitive engagement.**

BENJAMÍN MELGAREJO REICHEL
Universidad del Desarrollo (Chile)

bmelgarejor@udd.cl

<https://orcid.org/0009-0009-6895-6088>

RESUMEN

El compromiso escolar es relevante para el éxito y desempeño académico de los estudiantes. Un factor que tiene un efecto en este es el autoconcepto académico. Sin embargo, la manera por la que ambos interactúan no está del todo clara. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue determinar el proceso por el cual el autoconcepto académico influye en el compromiso escolar. Para esto, se incluyeron los factores de autoeficacia y rendimiento académicos, del autoconcepto académico, y de compromiso cognitivo y compromiso emocional, del compromiso escolar. Estos se midieron en estudiantes de segundo ciclo básico de un establecimiento educacional del Gran Concepción. Las relaciones entre estos se evaluaron mediante modelos de regresión lineal. Los resultados mostraron que mantienen una asociación positiva. Específicamente, entre autoeficacia académica y compromiso cognitivo. A partir de esto, se discute acerca de la implicancia de estos resultados para la vida escolar y futuras líneas de investigación.

Recibido: 10 de mayo 2024

Aceptado: 25 de julio 2024

Palabras clave: Autoconcepto académico, Autoeficacia académica, Rendimiento académico, Compromiso escolar, Compromiso cognitivo, Compromiso emocional.

ABSTRACT

School engagement is relevant to students' academic, success and performance. One factor that affects this is academic self-concept. However, how the two interact is not entirely clear. Therefore, the objective of this study was to determine the process by which academic self-concept influences school engagement. For this, the factors of academic self-efficacy and academic performance, from academic self-concept, and of cognitive engagement and emotional engagement, from school engagement, were included. These were measured in second cycle basic students of an educational establishment in Gran Concepción. The relationships between these were evaluated using linear regression models. The results showed that they maintain a positive association. Specifically, between academic self-efficacy and cognitive engagement. From this, the implication of these results for school life and future lines of research are discussed.

Keywords: Academic self-concept, Academic self-efficacy, Academic performance, School engagement, Cognitive engagement, Emotional engagement.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la estancia en la escuela, a cada estudiante se le presentan una serie de desafíos, a los que debe ser capaz de responder de manera acertada para prosperar. Desde resolver un ejercicio en clases hasta prepararse para una evaluación, la voluntad que se emplee determinará considerablemente el éxito final que se consiga. En este sentido, un estudiante que precise desenvolverse eficazmente en la escuela requerirá de una alta disposición para el estudio, en

conjunto con sentimientos de agrado hacia estas actividades (Lei et al, 2018). A esta disposición particular se le llama compromiso escolar (Sandoval et al., 2018).

Al respecto, en Chile existen tanto datos alentadores como datos preocupantes. Por un lado, el 29,4% de los jóvenes espera de su educación desarrollarse como persona; un 13,1%, conseguir un trabajo que le guste; un 12,4%, tener un título profesional y alcanzar prestigio, y un 11,5%, aprender más; entre otras opciones (Instituto Nacional de la Juventud, 2022). Por otro lado, la asistencia escolar promedio disminuyó del 87% al 83% a nivel nacional desde el año 2019 al 2022 (Centro de Estudios Ministeriales, 2023).

Naturalmente, esta disposición no se origina por sí sola; el compromiso escolar se conforma mediante la interacción entre múltiples elementos de la vida escolar (Wang et al., 2019). En este ámbito, las creencias que los estudiantes poseen acerca de sí mismos, especialmente, cómo se conciben con relación a sus habilidades, capacidades y resultados académicos, son uno de los aspectos más importantes (Lam et al., 2016). A esta representación específica se le llama autoconcepto académico (Brunner et al., 2008).

La relación entre autoconcepto académico y compromiso escolar está bien establecida. En repetidas ocasiones se ha constatado que aquellos estudiantes que poseen una representación positiva de su rol académico muestran una mayor disposición en sus actividades escolares (Schnitzler et al., 2021; Brisson et al., 2017). Aun así, esta relación puede ser más compleja de lo que aparenta, debido a que tanto el autoconcepto académico como el compromiso escolar se componen de distintos factores, lo que aumenta el tipo de interacciones posibles entre ambos. Por lo tanto, el presente estudio buscó profundizar en esta relación, con el fin de elucidar la manera en la que el autoconcepto académico actúa en el compromiso escolar.

Autoconcepto

El autoconcepto es “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (Rosenberg, 1979, p. 14). Este no solo hace referencia al estado presente de uno mismo, sino que también incorpora las perspectivas personales del pasado, como recuerdos, y del futuro, como expectativas, integrándolas para construir una continuidad que conecte las distintas etapas vividas (Markus y Nurius, 1986). Se elabora a partir de la interacción con el mundo e incluye las percepciones y evaluaciones en torno a las propias habilidades, características y atributos (Gecas, 1982).

Autoconcepto académico

El autoconcepto presenta distintos dominios que, a medida que la persona crece, pueden evolucionar independientemente (Van der Crujisen et al., 2023). Uno de estos dominios es el académico, que consiste en la representación mental de las propias habilidades académicas, tanto de manera descriptiva como valorativa (Brunner et al., 2008).

Existen distintos modelos que delimitan la estructura interna que tiene el constructo del autoconcepto académico. Están los que siguen las premisas de Shavelson (1976) respecto al autoconcepto, que lo conciben como un constructo multidimensional con orden jerárquico. Por multidimensionalidad se refiere a que el autoconcepto está conformado por distintos dominios, como pueden ser el verbal o el matemático, y, por orden jerárquico, a que estos dominios varían en su nivel de generalidad – especificidad, donde los dominios más específicos están subordinados a los más generales (Arens et al., 2021).

También están los modelos basados en una distinción entre competencia y afecto. Marsh et al. (1999) proponen que el factor de competencia refiere a las percepciones acerca de las habilidades y destrezas académicas, mientras que el

factor de afecto refiere al disfrute y motivación percibida hacia el área académica. Por ejemplo, un estudiante podría pensar que es muy bueno para las matemáticas pero que le disgustan, lo que significa que tiene el factor de competencia alto y el de afecto bajo en su autoconcepto académico matemático.

Asimismo, otro modelo para el autoconcepto académico es el elaborado por Schmidt et al. (2008). Este separa al autoconcepto académico en dos factores, rendimiento y autoeficacia. El rendimiento alude a la percepción que se tiene del desempeño académico actual, y si es que este se valora de manera positiva o negativa. Y la autoeficacia refiere a la percepción en torno a las competencias académicas y cómo podría llegar a ser el desempeño en un futuro si es que estas se emplean de manera efectiva. Por ejemplo, un estudiante puede pensar que últimamente ha obtenido malas calificaciones pero que, si se esforzara y aumentara su dedicación al estudiar, sería capaz de alcanzar mejores resultados. En tal caso, su autoconcepto académico sería bajo en el factor de rendimiento y alto en el de autoeficacia. De manera opuesta, otro estudiante puede creer que sus calificaciones han sido buenas, pero que son debidas a la suerte, por lo que en realidad no poseería las cualidades para mantener intencionalmente ese desempeño. Aquí, el factor de rendimiento es alto y el de autoeficacia bajo.

Este último modelo es el que se ocupó para medir el autoconcepto académico en la presente investigación.

Formación y desarrollo del autoconcepto académico

La formación del autoconcepto académico está determinada por una variedad de factores. Bracken (2009) señala como factores relevantes el grado de dificultad experimentado al intentar aprender contenidos, los éxitos y fracasos en base a resultados esperados y la interacción con los demás miembros de la comunidad educativa.

Geary y Xu (2022) proponen que el autoconcepto académico es una construcción cultural, cimentado en habilidades primarias, pero dependiente de un contexto cultural particular que emergió recientemente en la historia. Explican que la influencia cultural permite que los individuos, a partir de habilidades primarias, como el habla, desarrollen habilidades secundarias, como la lectura. De esta manera, la escolarización produce una serie de habilidades secundarias que sólo surgen dentro de ese contexto particular. Además, la forma en que cada cultura valora estas habilidades afecta la importancia que tienen para el éxito futuro del estudiante. Por lo tanto, el autoconcepto académico variará en función de la cultura en la que se construya.

Relacionado a lo anterior, en un nivel más acotado, se encuentra el clima de aula que experimentan los estudiantes. Este afecta al autoconcepto académico a través de cuatro dimensiones: de manera positiva, el enfoque de profesores en estudiantes y la comunidad de aprendizaje, y de manera negativa, la presión por éxito académico y la rivalidad y interrupciones en clase (Scherrer et al., 2022). El enfoque de profesores en estudiantes refiere a las instancias de participación que se dan, en una relación que permita a los estudiantes tomar decisiones. La comunidad de aprendizaje alude a una disposición para aprender basada en el apoyo y cooperación mutua. La presión por éxito académico refiere a altas exigencias impartidas por los profesores y una sobrecarga de trabajo para los alumnos. Y la rivalidad y interrupciones en clase alude a comportamientos, que pueden ser competitivos, que alteran el desarrollo de la clase (Hank et al., 2022).

También, es posible destacar que la manera en la que se evalúa el autoconcepto académico influye en su formación (Wimmer et al., 2019). Esto se hace mediante tipos de comparación. En específico, tres han sido propuestas para operar en el autoconcepto académico como las más recurrentes. Estas son la social, la temporal y la dimensional (Müller-Kalthoff et al., 2017). La social

consiste en comparar el desempeño propio con el de los compañeros de clase, en un mismo dominio; la temporal, en comparar el desempeño actual con el pasado, en un mismo dominio; y la dimensional, en comparar el desempeño de distintos dominios entre sí (Wolff et al., 2018).

En general, se ha propuesto que en edades tempranas es el marco de referencia social el que predomina en la formación del autoconcepto académico (Koivuhovi et al., 2020). Además, incluso en la adolescencia, este modo de comparación es el que ha demostrado mayor influencia, seguido por el temporal y el dimensional, respectivamente (Wolff et al., 2018). Sin embargo, la capacidad de tomar conciencia de las propias habilidades escolares, de manera más nítida y diferenciada e integrando una mayor cantidad de elementos, permite prescindir de la comparación con los pares (Ibarra y Jacobo, 2016).

El autoconcepto académico cambia a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar (Van der Crujisen et al., 2023); tiende a disminuir junto con otras variables motivacionales (Orth et al., 2021). Más precisamente, esta tendencia comienza a presenciarse en el intervalo transcurrido de 4° a 8° grado, que abarca las edades de 10 a 15 años (Postigo et al., 2022). En países latinoamericanos, aproximadamente a los 12 años empieza a disminuir, y continúa así hasta los 18, donde empieza a aumentar ligeramente (Ibarra y Jacobo, 2016).

También varía en función del sexo de los estudiantes. Existe una leve tendencia a favor de los hombres, que manifiestan un autoconcepto académico más alto que las mujeres. Sin embargo, esto cambia al analizarlo por dominio. Las mujeres lo manifiestan más en las áreas de lenguaje y artes, y los hombres, en las de matemáticas y ciencias (Huang., 2013).

Efectos del autoconcepto académico

El autoconcepto académico es una variable importante de estudio, y como tal ha sido relacionado con otras variables pertenecientes al contexto escolar, entre las que se encuentran el éxito académico real (Möller et al., 2020) y el desarrollo de estrategias y regulación emocional en el aprendizaje (Seaton et al., 2013).

Respecto al éxito académico, se han desarrollado tres modelos que explican la relación de este con el autoconcepto académico. El primero sostiene que es el autoconcepto académico positivo el que permite obtener un rendimiento escolar exitoso. El segundo invierte esta causalidad, afirmando que el éxito escolar es el que origina un autoconcepto académico positivo. Y el tercero propone que ambas variables se afectan y refuerzan mutuamente. Este último es el que cuenta con mayor evidencia (Moller et al., 2020).

En este aspecto, en relación con los factores de competencia y afecto del autoconcepto académico, es el de competencia el que ha mostrado ser más relevante (Abu-Hilal et al., 2013); un estudiante con más confianza en sus capacidades académicas tenderá a obtener un mejor desempeño (Han, 2019). Sin embargo, las variables afectivas también pueden influir de cierta manera, debido a que se ha encontrado que el autoconcepto académico media la relación entre el grado en que los estudiantes valoran su escuela y maestros y el éxito académico que tienen (Veas et al., 2018).

En cuanto a la regulación emocional, el autoconcepto académico positivo favorece la manifestación oportuna del afecto en distintas instancias. Por un lado, las percepciones respecto de las propias capacidades académicas moldean las emociones que se experimentan al estudiar (Putwain et al., 2013); a mayor confianza en estas capacidades, mayor es la motivación por aprender (Luo et al., 2023). Por otro lado, también facilita la recuperación frente a situaciones académicas estresantes, como evaluaciones; aquellos estudiantes

que poseen una visión clara de sus competencias les es más sencillo tranquilizarse luego de haber expuesto en público (Wimmer et al., 2019).

Por último, el autoconcepto académico influye en las decisiones que toman los estudiantes respecto a su futuro académico. Un mejor autoconcepto académico está relacionado con menores problemas para orientarse de manera clara al elegir una carrera profesional, para lo que es incluso más relevante que el desempeño escolar (Van der Aar et al., 2019). En este proceso también se involucran variables afectivas, como la percepción de desafío; un exceso de desafío perjudica al autoconcepto académico, lo que provoca apatía hacia el área en cuestión (Krannich et al., 2019). En este aspecto, el componente de afecto, en contraste con el de competencia, es el más relevante (Marsh et al., 2013).

Compromiso Escolar

El compromiso escolar es una disposición particular que permite que un estudiante pueda dedicarse a sus tareas escolares demostrando interés, concentración y disfrute en el proceso. Por lo tanto, este se constituye por componentes cognitivos y emocionales que determinan el emprendimiento y desarrollo de las actividades escolares. Además, no está limitado a operar dentro de un contexto específico, como podría ser la sala de clases, sino que su relevancia se extiende a contextos más amplios, como el hogar (Sandoval et al., 2018).

Este se conceptualiza como un constructo multidimensional que involucra los distintos aspectos por los que un estudiante se puede implicar con la escuela. Las dimensiones que se han propuesto y estudiado más extensivamente son la conductual, la cognitiva, la emocional, la social y la agencial (Salmela-Aro et al., 2021). El compromiso conductual consiste en la participación de un estudiante en las actividades escolares, que incluyen tanto el trabajo académico como los eventos o programas extraacadémicos. El

compromiso cognitivo alude al esfuerzo mental que dedica un estudiante y las estrategias que emplea para estudiar y resolver tareas. El compromiso emocional refiere a las reacciones afectivas y las actitudes que los estudiantes experimentan y mantienen, respectivamente, hacia la escuela (Wang et al., 2019). El compromiso agencial consiste en cómo los estudiantes moldean sus propias experiencias de manera activa, para articular aspectos tanto internos como externos (Reeve y Tseng, 2011). Y el compromiso social alude a la dedicación e interés de los estudiantes por emprender interacciones con los demás miembros de la comunidad escolar y ser parte de esta (Wang y Hofkens, 2019).

En sus diversas manifestaciones, se puede entender como lo opuesto a la desconexión y la desafección, dos fenómenos que suelen presentarse juntos, pero teóricamente distinguibles. La desconexión refiere a la dimensión conductual y consiste en la reducción de una actividad, como puede ser un estudiante que deja de asistir a clases, de estudiar o de realizar sus tareas; y la desafección, a la dimensión emocional, y es una pérdida de motivación por una actividad, como un estudiante que se siente abatido al momento de estudiar (Wang et al., 2017). Ambas se relacionan y pueden influirse entre sí (Skinner, 2016).

Por último, es posible señalar que el análisis del compromiso escolar depende del tamaño del rango contextual que se considere. Es diferente enfocarse en el compromiso que muestra un alumno al realizar una tarea específica durante una clase, que al que muestra al participar en actividades escolares de escala más amplia con un tiempo mayor y más actores involucrados (Sinatra et al., 2015). Esto rangos se ordenan en niveles jerárquicos; una lección está incluida dentro de una clase, esta lo está en una asignatura impartida de manera habitual, y esta lo está en la vida escolar general (Skinner y Pitzer, 2012).

Formación del compromiso escolar

Wang et al. (2019) han elaborado un modelo que explica el desarrollo del compromiso escolar, entendiéndolo como un constructo multidimensional. Este señala causas y consecuencias del compromiso escolar, y lo enmarca en una red de relaciones multinivel, que incluye aspectos tanto del individuo como de su contexto social, los cuales interactúan recíproca y complejamente. Dentro de las causas, a nivel del individuo, se encuentran las habilidades cognitivas, emocionales y sociales que posee, además de sus autoevaluaciones y la confianza en sus habilidades. Por otro lado, a nivel contextual, están los estresores ambientales, la cultura, la escuela, la familia y los pares.

En cuanto a las habilidades emocionales, aquellos alumnos que se perciben con una alta inteligencia emocional tienden a tener un mejor compromiso escolar. Esto, a su vez, impacta positivamente en su desempeño escolar. A partir de aquello, es posible argumentar que regular adecuadamente las emociones facilita el quehacer de los estudiantes en la escuela (Serrano y Andreu, 2016).

Efectos del compromiso escolar

El mismo modelo introducido anteriormente (Wang et al., 2019) también destaca las consecuencias. La principal es la resiliencia, que tiene un efecto directo en el desempeño escolar (Skinner et al., 2016). Esta se compone por dos factores: afrontamiento y evaluación de problemas, y soporte social. El afrontamiento y evaluación de problemas refiere a cómo se interpreta un evento adverso y se responde de forma adaptativa frente a los desafíos, y el soporte social, a las conexiones sociales que crean y mantienen los estudiantes con la comunidad escolar (Wang et al., 2019).

Además, el compromiso escolar ha sido asociado en reiteradas

ocasiones con el desempeño académico y el éxito escolar, en lo que parece ser un mecanismo de interacción evidente entre uno y otro. En relación con esto, es preciso señalar que los distintos tipos de compromisos no tienen la misma influencia en el éxito académico. Aunque los tres tipos de compromiso tienen una influencia positiva en el logro académico, el compromiso conductual tiene un mayor efecto, seguido por el cognitivo y por el emocional, respectivamente (Lei et al, 2018).

Autoconcepto académico y compromiso escolar

Como destaca el modelo de Wang et al. (2019), dentro de los factores individuales, las autoevaluaciones de los estudiantes acerca de sus propias habilidades académicas son relevantes para propiciar el compromiso escolar. En este sentido, no es de extrañar que el autoconcepto académico mantenga una relación causal con el compromiso escolar (Lam et al., 2016).

De hecho, un autoconcepto académico positivo se ha relacionado con mayor participación en clase y con altos niveles de compromiso escolar cognitivo y emocional (Schnitzler et al., 2021). De esta manera, las creencias de competencia de los estudiantes determinan cuánto se esfuerzan dentro del aula (Brisson et al., 2017). Además, se ha observado que influye en las emociones experimentadas frente a una evaluación; provoca más emociones positivas e impulsa la motivación, aspectos clave para implicarse en el aprendizaje (Paechter et al., 2022). Al respecto, se destaca que estos efectos tienden a elevar el desempeño académico de los estudiantes (Schnitzler et al., 2021; Paechter et al., 2022).

Sin embargo, la relación entre autoconcepto académico y compromiso escolar está sujeta a cambios durante la adolescencia. Para los jóvenes que transitan la adolescencia temprana, un autoconcepto académico alto aumenta los compromisos escolares cognitivo, afectivo, conductual y agencial; en cambio, para

quienes se encuentran en la adolescencia media, este efecto sólo se da para los compromisos afectivo y conductual. Esto indica que este periodo es crítico para desarrollar la dedicación hacia las actividades escolares (Veiga et al., 2015).

Problema de Investigación.

A partir del conocido efecto del autoconcepto académico en el compromiso escolar, surge el interés por investigarlo más detalladamente, considerando las dimensiones de ambas variables. Para el autoconcepto académico se incluyeron las dimensiones de autoeficacia y rendimiento, mientras que, para el compromiso escolar, las de compromiso cognitivo y compromiso emocional.

Por una parte, con esto se busca comprender mejor cómo interactúan entre sí las variables de autoconcepto académico y compromiso escolar. A partir de las cuatro posibles relaciones entre las dimensiones incluidas, se puede vislumbrar cuál representa mayoritariamente esta interacción, de modo de explicarla con mayor precisión. Así, en lugar de un planteamiento general, se puede formular específicamente cuáles son las creencias, en el autoconcepto académico, y disposiciones, en el compromiso escolar, más relevantes.

En base a esto, se pueden derivar distintas hipótesis. En primer lugar, se espera que se repliquen los resultados de investigaciones anteriores, o sea, que un autoconcepto académico alto prediga altos niveles de compromiso escolar. En segundo lugar, que el autoconcepto académico se relacione más con el compromiso cognitivo que con el compromiso emocional. Y, en tercer lugar, que el compromiso escolar se relacione más con la autoeficacia académica que con el rendimiento académico.

Por otra parte, se quiere delimitar un marco de acción para apoyar a los estudiantes. Debido a que el compromiso escolar es relevante para el éxito

académico, comprender cómo se conforma es esencial para diseñar intervenciones efectivas que favorezcan el desempeño y trayectoria escolar. Así, en lugar de actuar en múltiples factores por igual, el enfoque iría dirigido principalmente a aquellos de mayor importancia.

Por lo tanto, en función de los antecedentes hasta aquí presentados, la pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cómo influye el autoconcepto académico en el compromiso escolar de los estudiantes?

Hipótesis

1. El autoconcepto académico alto predice altos niveles de compromiso escolar.
2. El autoconcepto académico se relaciona más con el compromiso cognitivo que con el compromiso emocional.
3. El compromiso escolar se relaciona más con la autoeficacia académica que con el rendimiento académico.

Objetivo general

Determinar el proceso por el cual el autoconcepto académico influye sobre el compromiso escolar, en estudiantes de segundo ciclo básico.

Objetivos específicos

1. Comparar los niveles de autoconcepto académico y compromiso académico en estudiantes de segundo ciclo básico, en base a los criterios de sexo y curso.
2. Evaluar el efecto directo de la autoeficacia académica sobre los compromisos cognitivo y emocional en estudiantes de segundo ciclo básico.
3. Evaluar el efecto directo del rendimiento académico sobre los

compromisos cognitivo y emocional en estudiantes de segundo ciclo básico.

2. METODOLOGÍA

Diseño

El enfoque de este estudio es cuantitativo, al recopilar información de manera estandarizada para analizarla de manera estadística. La tipología es no experimental, al no manipular ninguna de las variables implicadas. El alcance es explicativo, al relacionar las variables entre sí en función de sus efectos sobre las demás, para así elaborar modelos predictivos. La temporalidad es transversal, al medir estas variables en un único momento. Y el tipo de muestro fue probabilístico – estratificado (Hernández et al., 2012), al seleccionar una muestra de cada curso, de 5to a 8vo básico (Hernández et al., 2012).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de segundo ciclo básico, lo que corresponde a los cursos de 5to a 8vo básico, de un establecimiento educacional, de entorno rural, administrado por el Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur. En relación con los cursos, las edades de los estudiantes estuvieron en un rango de 10 a 15 años.

La descripción anterior constituyó a su vez los criterios de inclusión, mientras que los criterios de exclusión fueron que algún estudiante se negará voluntariamente a participar del estudio o que no tuviera el consentimiento de su apoderado. La muestra total fue de 81 estudiantes. Esta se dividió en base a tres criterios: sexo y curso. Participaron 51 (62,96%) mujeres y 30 (37,04%) hombres. Hubo 20 estudiantes (24.69%) de 5to, 21 (25.93%) de 6to, 22 (27.16%) de 7mo y 18 (22.22%) de 8vo. La muestra reducida se debe a la condición rural

del establecimiento, que cuenta con una matrícula baja, lo que limitó el acceso a un número mayor de estudiantes.

Instrumentos

Para medir el autoconcepto académico, se utilizó la escala de autoconcepto académico adaptada por Galvez-Nieto et al. (2016). Esta es un cuestionario tipo Likert con cinco puntos (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo). Consta de 13 ítems en total, que en conjunto miden dos dimensiones: rendimiento académico (siete ítems) y autoeficacia académica (seis ítems). El factor de rendimiento posee una fiabilidad de .784 y el de autoeficacia, de .739.

Y para el compromiso escolar se utilizaron las subescalas de compromiso cognitivo y compromiso emocional, pertenecientes a la escala de compromiso escolar desarrollada por Wang et al. (2017). Este es un cuestionario tipo Likert con cinco puntos (1=muy diferente a mí, 5=muy parecido a mí). Ambas subescalas suman 16 ítems en total: siete para cognitivo y nueve para emocional. Además, el conjunto de ítems se divide en dos factores opuestos: compromiso (10 ítems) y desconexión (16 ítems).

A partir de estas, se elaboró un cuestionario con 37 ítems en total (ver Anexo 1).

Procedimiento

Para la recolección de información se administró el cuestionario a cada uno de los cursos seleccionados; se expuso de manera oral a los estudiantes el propósito de la investigación, la voluntariedad de participar en esta y las instrucciones para responder el cuestionario. Antes de empezar a contestar, cada estudiante debió entregar un consentimiento informado firmado por su

apoderado/a y firmar un asentimiento informado. Luego, todos empezaron al mismo tiempo, y el cuestionario fue retirado una vez todos hubieron terminado. Si algún estudiante terminaba antes que los demás, debía dejar su cuestionario en su mesa y permanecer en silencio hasta que este se le retirara. Esta instancia tuvo una duración de 25 minutos aproximadamente.

Las respuestas de los cuestionarios fueron indexadas en Excel, para luego ser analizadas en el software de procesamiento de datos estadísticos JASP (Jeffrey`s Amazing Statistics Program).

Análisis de resultados

Para las variables autoconcepto académico y sus dimensiones autoeficacia y rendimiento, y compromiso escolar y sus dimensiones cognitivo y emocional, se obtuvieron la media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo. Para distinguir si es que se ajustan a una distribución normal, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov, que puede usarse con muestras mayores a 50 casos.

Para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos por los criterios de sexo y curso, se aplicaron las pruebas estadísticas contraste T para muestras independientes, para el criterio de sexo, y ANOVA, para el criterio de curso. En caso de que existieran, se aplicó la prueba estadística de contraste de igualdad de varianzas (de Levene), para posteriormente decidir el tipo de comparación post hoc apropiada.

Para medir las relaciones entre las variables, se calculó el r de Pearson.

Por último, para evaluar si es que las variables tienen capacidad predictiva entre sí, se ejecutaron distintos modelos de regresión lineal. Las variables dependientes fueron compromiso escolar, compromiso

cognitivo y compromiso emocional. Por cada modelo se verificaron los supuestos de linealidad, homocedasticidad, normalidad e independencia, y el de no multicolinealidad para aquellos con más de una variable independiente, mediante gráficos de dispersión, gráficos de errores vs. predictores, gráficos Q – Q de errores tipificados, la prueba estadística Durbin – Watson y el estadístico de tolerancia, respectivamente.

RESULTADOS

Estadísticos Descriptivos

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Autoeficacia Académica	3.78	.72	1.50	5.00
Rendimiento Académico	3.24	.78	1.14	4.86
Autoconcepto Académico	3.49	.61	2.15	4.85
Compromiso Cognitivo	3.45	.81	1.86	5.00
Compromiso Emocional	3.73	.80	1.78	5.00
Compromiso Escolar	3.61	.70	1.94	5.00

Nota. N=81

Fuente: Elaboración propia

La prueba de Kolmogorov – Smirnov mostró que todas las variables se ajustan a una distribución normal, con un valor p mayor a .05.

Comparaciones entre grupos

En la comparación por sexo, la prueba estadística contraste T para muestras independientes arrojó que no existen diferencias significativas, con un valor p mayor a .05 para cada una de las variables.

En la comparación por curso, la prueba ANOVA arrojó que existen diferencias significativas en las variables de compromiso emocional ($p = .041$) y compromiso escolar ($p = .038$). A partir de esto, la prueba

estadística de contraste de igualdad de varianzas (de Levene) arrojó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas, por lo que se prosiguió con una comparación estándar. Las comparaciones post hoc para la variable compromiso emocional mostraron que las diferencias estadísticamente significativas se producen entre 5to ($M = 4.13$, $DE = .80$) y 8vo ($M = 3.43$, $DE = .64$) ($p = .034$), con una diferencia de medias de .702. Las comparaciones post hoc para la variable compromiso escolar mostraron que las diferencias estadísticamente significativas se producen entre 5to ($M = 3.99$, $DE = .74$) y 6to ($M = 3.42$, $DE = .71$) ($p = .042$), con una diferencia de medias de .571.

Correlaciones

El r de Pearson arrojó las siguientes relaciones con valores medios: compromiso cognitivo con autoeficacia académica ($r = .648$), rendimiento académico ($r = .438$) y autoconcepto académico ($r = .651$); compromiso emocional con autoeficacia académica ($r = .405$); y compromiso escolar con autoeficacia académica ($r = .590$) y autoconcepto académico ($r = .569$) (ver Tabla 2).

Tabla 2
r de Pearson

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Autoeficacia Académica	.826					
2. Rendimiento Académico	.318*	.773				
3. Autoconcepto Académico	.760*	.858*	.790			
4. Compromiso Cognitivo	.648*	.438*	.651*	.772		
5. Compromiso Emocional	.405*	.219*	.370*	.499*	.837	
6. Compromiso Escolar	.590*	.363*	.569*	.830*	.898*	.859

Nota. * $p < .05$. McDonald's ω en la diagonal.

Fuente: Elaboración propia

Análisis Multivariado

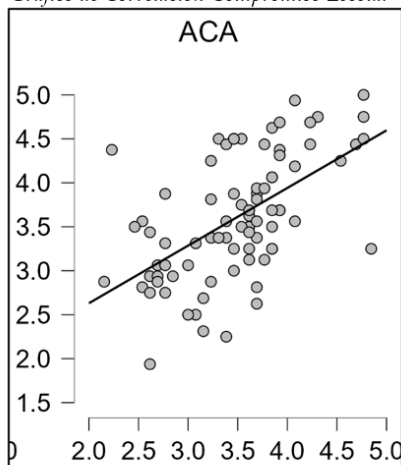
1. Modelo compromiso escolar

El modelo ejecutado para compromiso escolar incluye la variable independiente de autoconcepto académico. Muestra una significancia general notable ($F = 37.806$, $p < .001$), lo que sugiere que la variable independiente predice significativamente el resultado del compromiso escolar. Además, correlaciona medianamente con este ($R = .569$) y logra explicar el 32,4% de su variabilidad ($R^2 = .324$).

La evolución del modelo comienza con una constante de 1.320, a lo que se le suma el coeficiente del autoconcepto académico, que es de .655 ($p < .001$).

Figura 1

Gráfico de Correlación Compromiso Escolar



Nota. ACA: autoconcepto académico.

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar el modelo, se verificaron los supuestos de la regresión lineal. Las variables independientes se ajustan a una relación lineal con la dependiente (ver Figura 1). Los residuos se distribuyen de forma

homogénea y normal. Además, estos son independientes entre sí, con un índice de autocorrelación de .135 (*Estadístico* = 1.724) ($p = .208$).

2. Modelo compromiso cognitivo

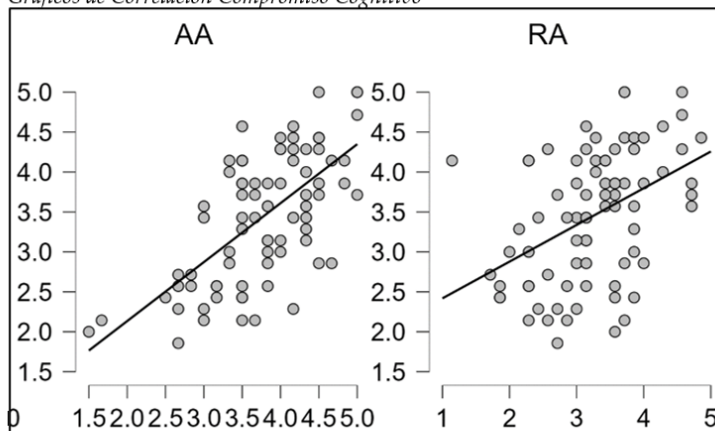
El modelo ejecutado para compromiso cognitivo incluye las variables independientes de rendimiento académico y autoeficacia académica. Muestra una significancia general notable ($F = 35.995$, $p < .001$), lo que sugiere que al menos una de las variables independientes predice significativamente el resultado del compromiso cognitivo. Además, correlaciona altamente con este ($R = .693$) y logra explicar el 48% de su variabilidad ($R^2 = .480$).

La evolución del modelo comienza con una constante de .134, a lo que se le suman los coeficientes de cada variable independiente, que son .645 para autoeficacia académica ($p < .001$) y .270, para rendimiento académico ($p < .004$).

Para evaluar el modelo, se verificaron los supuestos de la regresión lineal. Las variables independientes se ajustan a una relación lineal con la dependiente (ver Figura 2). Los residuos se distribuyen de forma homogénea y normal. Además, estos son independientes entre sí, con un índice de autocorrelación de -.020 (*Estadístico* = 2.035) ($p = .901$). Por último, las variables independientes no presentan multicolinealidad, con una tolerancia de .899 para ambas.

Figura 2

Gráficos de Correlación Compromiso Cognitivo



Nota. RA: rendimiento académico. AA: autoeficacia académica.

Fuente: Elaboración propia.

3. Modelo compromiso emocional

El modelo ejecutado para compromiso emocional incluye las variables independientes de rendimiento académico y autoeficacia académica. Muestra una significancia general notable ($F = 8.166, p < .001$), lo que sugiere que al menos una de las variables independientes predice significativamente el resultado del compromiso cognitivo. Además, correlaciona medianamente con este ($R = .416$) y logra explicar el 17,3% de su variabilidad ($R^2 = .173$).

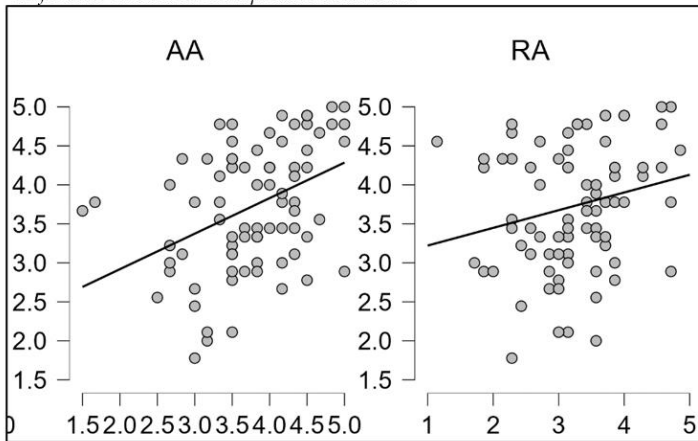
La evolución del modelo comienza con una constante de 1.807, a lo que se le suman los coeficientes de cada variable independiente, que son .420, para autoeficacia académica ($p < .001$) y .104, para rendimiento académico ($p = .359$).

Para evaluar el modelo, se verificaron los supuestos de la regresión lineal. Las variables independientes se ajustan a una relación lineal con la dependiente (ver Figura 3). Los residuos se distribuyen de forma

homogénea y normal. Además, estos son independientes entre sí, con un índice de autocorrelación de .295 (*Estadístico* = 1.386) ($p = .004$). Por último, las variables independientes no presentan multicolinealidad, con una tolerancia de .899 para ambas.

Figura 3

Gráficos de Correlación Compromiso Emocional



Nota. AA: autoeficacia académica. RA: rendimiento académico.

Fuente: Elaboración propia

3. DISCUSIÓN

El presente estudio buscó responder a la pregunta de cómo influye el autoconcepto académico en el compromiso escolar de los estudiantes. Por lo tanto, su objetivo fue determinar el proceso por el cual el autoconcepto académico influye en el compromiso escolar, en estudiantes de segundo ciclo básico. Además, se compararon los niveles de autoconcepto académico y compromiso escolar por los criterios de sexo y curso.

La comparación mostró distintos resultados. En la separación por

sexo no hubo diferencias significativas. Sin embargo, es posible señalar que los hombres presentaron mayor autoconcepto académico y compromiso escolar en todas sus dimensiones. Esto es consistente con estudios anteriores en los que las mujeres manifiestan un menor nivel en variables relacionadas a la percepción de sus competencias académicas (Huang, 2013; Diseth et al., 2014). En cambio, en la separación por curso sí hubo diferencias significativas, en las variables de compromiso emocional, entre 5to y 8vo, y compromiso escolar, entre 5to y 6to. El curso de 8vo es el que obtuvo los menores niveles de compromiso emocional. Esto es consistente con estudios anteriores en los que, al avanzar la edad de los estudiantes, declinan sus variables motivacionales (Orth et al., 2021). Sin embargo, este fenómeno sólo fue apreciable para el compromiso emocional, y no para el autoconcepto académico, lo que se contrapone con investigaciones previas (Postigo et al., 2022).

La relación entre el autoconcepto académico y el compromiso escolar mostró ser positiva. Específicamente, el efecto que tiene el autoconcepto académico en el compromiso escolar es de .503, que corresponde a un efecto moderado y positivo. Esto apoya a los resultados de investigaciones anteriores (Lam et al., 2016; Schnitzler et al., 2021; Paechter et al., 2022). De esto se puede concluir que un estudiante que posea una percepción clara y una valoración positiva de sus capacidades para aprender y estudiar, así como también una buena impresión de sus resultados en evaluaciones y tareas, tenderá a concentrarse en clases, perseverar en sus deberes y sentirse cómodo en el colegio.

Sin embargo, esta es una determinación global, que no considera las diferencias entre las dimensiones del autoconcepto académico y el compromiso escolar. En este sentido, son dos los matices que deben agregarse a la conclusión anterior; uno es cómo impacta el autoconcepto

académico sobre el compromiso escolar, y el otro es cómo el compromiso escolar es impactado por el autoconcepto académico.

De las dos dimensiones del autoconcepto académico, es la autoeficacia, más que el rendimiento, la que confiere un mayor impacto sobre el compromiso escolar. Esta tiene un efecto de .645 sobre el compromiso cognitivo, que corresponde a un efecto alto y positivo, y de .420 sobre el compromiso emocional, que corresponde a un efecto moderado y positivo. En cambio, el rendimiento tiene unos efectos de .270 y de .104 sobre los compromisos cognitivo y emocional, respectivamente. Esto significa que las creencias referentes a las habilidades académicas, más que las referidas al desempeño académico, disponen a los estudiantes a aplicar estrategias de estudio y apreciar el ambiente escolar.

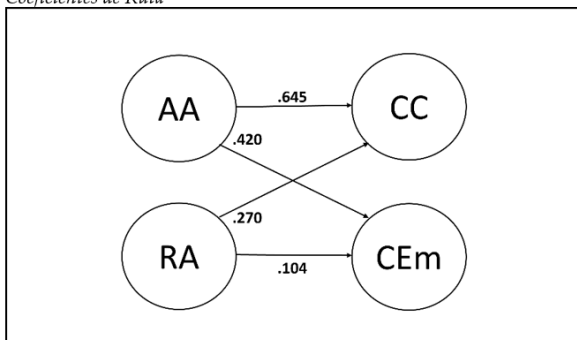
Además, de las dos dimensiones del compromiso escolar, es el compromiso cognitivo, más que el emocional, el que recibe un mayor impacto del autoconcepto académico. Este obtiene un efecto de .645 de la autoeficacia académica, que corresponde a un efecto alto y positivo, y de .270 del rendimiento académico, que corresponde a un efecto bajo y positivo. En cambio, el compromiso emocional obtiene unos efectos de .420 y de .104 de la autoeficacia y del rendimiento, respectivamente. Esto significa que la disposición para estudiar, más que el aprecio por la escuela, es conformada por las creencias referentes a las habilidades académicas y al desempeño académico.

En síntesis, la explicación al efecto que tiene el autoconcepto académico sobre el compromiso escolar es que las creencias que poseen los estudiantes acerca de sus capacidades académicas les instan a dedicarse más en su estudio (ver Figura 4).

La autoeficacia académica aumenta el compromiso cognitivo.

Figura 4

Coefficientes de Ruta



Nota. AA: autoeficacia académica. RA: rendimiento académico. CC: compromiso cognitivo. CEm: compromiso emocional.

Fuente: Elaboración propia

Limitaciones

Este estudio no está exento de limitaciones. El condicionante más relevante fue el contexto en el que se realizó. La muestra fue recogida de una escuela pública de un sector rural, por lo que sus condiciones son altamente particulares. Desde el ambiente en el que viven hasta las actividades diarias que realizan, quizá incluso sus proyecciones futuras, difieren ampliamente con la realidad de estudiantes de otro tipo de establecimientos, como los pueden ser los de un sector urbano o de dependencia privada.

Asimismo, el contexto temporal en el que se aplicó el instrumento pudo haber influido en las percepciones de los participantes. La aplicación se realizó al final del año escolar, a pocas semanas del término de clases. La influencia de esto posiblemente fue mayor para las respuestas de la escala de autoconcepto académico. Puede ser distinto estimar las habilidades y el desempeño académicos cuando aún no se tienen resultados concretos, como notas, en comparación con cuando ya prácticamente se han cerrado los promedios finales. De manera similar,

las respuestas de compromiso escolar pueden haberse visto influidas. Quizá no es lo mismo estimar la dedicación al estudio y la satisfacción con la escuela cuando se está a mitad de año y todavía queda por estudiar y participar en actividades, que cuando ya se está pronto a salir de vacaciones y no queda mucho por hacer.

Por estas razones, los resultados del estudio no necesariamente representan al resto de la población escolar. En consecuencia, se requiere seguir estudiando estas variables en otros contextos.

Otra limitación fue el tamaño de la muestra, para realizar ciertos tipos de análisis. Esto se evidencia principalmente en el nivel de significancia del índice de autocorrelación en la prueba estadística Durbin-Watson, ya que su valor *p* arrojó valores mayores a .05 en todos los modelos de regresión lineal a excepción del de compromiso emocional, lo que implica que no se puede afirmar con la suficiente certeza que no exista correlación entre los residuos de estos modelos. Tal problema podría solucionarse con una muestra más grande, ya que una muestra pequeña dificulta establecer, con un grado de certeza aceptable, que los residuos no muestran alguna clase de patrón, el cual sí se manifestaría con una mayor cantidad de casos.

Futuras líneas de investigación

Como dejó prever el apartado de limitaciones, se destaca el interés por replicar este estudio en otros contextos. De esta forma, llevar a cabo este mismo diseño en establecimientos de sector urbano o de dependencia privada, o en otros momentos del año escolar, permitiría obtener una mejor representatividad de estos escenarios.

Esta investigación inició con la pregunta de cómo influye el

autoconcepto académico en el compromiso escolar de los estudiantes. Ahora, con esta cuestión ya resuelta (al menos de manera tentativa), surgen nuevas preguntas derivadas tanto de la posibilidad de incluir variables adicionales como de complejizar el análisis.

La comprensión de las relaciones entre estas variables se podría beneficiar al incluir otras relacionadas. Por un lado, respecto al compromiso escolar, se pueden añadir las demás dimensiones de la escala de Wang et al. (2017), que corresponden a los compromisos conductual y social. Sobre estas, se puede hipotetizar que el compromiso conductual es beneficiado más por la autoeficacia, al suponer que participar en clases y otras actividades escolares requiere de confiar en las propias habilidades. También, que el compromiso social es influido más por el rendimiento, al suponer que relacionarse socialmente en un contexto académico depende en parte de estimar las propias calificaciones, debido a que estas, como signo externo, son evaluables fácilmente por compañeros y docentes.

Por otro lado, respecto al autoconcepto académico, se puede utilizar la división por los factores de competencia y afecto (Marsh et al., 1999). Sobre estos, se puede hipotetizar que el factor de competencia facilitará más un compromiso cognitivo, debido a que es un constructo similar a la autoeficacia, en el sentido de que ambos refieren a las creencias sobre las capacidades académicas. También, que el factor de afecto promoverá más un compromiso emocional, al suponer que las emociones que se experimentan frente a cada asignatura determinarán en buena medida las actitudes hacia la escuela que las imparte.

Además, se pueden utilizar los criterios de comparación social, temporal y dimensional por los que se evalúa el autoconcepto académico. Sobre estos, se puede hipotetizar que una comparación social conformará más el factor de rendimiento, al suponer que es más sencillo detectar las

diferencias académicas entre compañeros de clase mediante las calificaciones. También, que las comparaciones temporal y dimensional modelarán más la autoeficacia, al suponer que es más fácil percatarse de la evolución académica en el tiempo y las diferencias entre asignaturas a través de las expresiones de competencia. Es posible destacar que, aunque las calificaciones igual varían en tales aspectos, esto puede atribuirse a causas ajenas, como la exigencia de cada docente, más que a causas propias.

Aparte de incluir nuevas variables, este análisis se puede realizar por distintos niveles de la vida escolar, de los más acotados a los más amplios. Para esto, se haría uso de los atributos de orden jerárquico y multidimensionalidad del autoconcepto académico, a la vez que de los rangos contextuales del compromiso escolar. Por ejemplo, en la asignatura de matemáticas un estudiante puede creer que tiene habilidades idóneas, lo que lo motiva a practicar y resolver problemas con más ahínco; sin embargo, en la asignatura de lenguaje se da lo opuesto, se siente incapaz y no lee los textos. En este caso, se manifiesta un autoconcepto académico que depende de las dimensiones matemática y verbal, y un compromiso escolar delimitado al rango contextual de las asignaturas.

Por último, se pueden considerar otros factores que afectan y son afectados por el autoconcepto académico y el compromiso escolar, como el clima de aula y el desempeño académico, de manera de elaborar un modelo que integre una proporción mayor de la vida escolar.

Respecto al clima de aula, se pueden agregar las dimensiones que impactan en el autoconcepto académico: el enfoque de profesores en estudiantes, la comunidad de aprendizaje, la presión por éxito académico y la rivalidad y interrupciones en clase (Scherrer et al., 2022). Sobres estas, se puede hipotetizar que el enfoque de profesores en estudiantes y la comunidad de aprendizaje influyen al aumentar el factor de autoeficacia,

al suponer que recibir aliento y apoyo académico destaca las capacidades personales. También, que la presión por éxito académico y la rivalidad y disrupciones en clase influyen al disminuir el factor de rendimiento, al suponer que enfrascarse en oposiciones y conflictos académicos enfatiza las calificaciones.

Respecto al desempeño académico, este se relaciona con el autoconcepto académico y el compromiso escolar de diversas maneras. Por un lado, tanto un autoconcepto académico positivo como un compromiso escolar alto inciden en que los estudiantes logren un buen desempeño (Han, 2019; Lei et al, 2018). Sobre esto, se puede hipotetizar que el efecto del autoconcepto académico es indirecto, mediado por el compromiso escolar. De ser así, confiar en las propias habilidades académicas sólo mejorará el desempeño si es que primero aumenta la disposición para estudiar. Por otro lado, el desempeño académico constituye en parte al autoconcepto académico (Moller et al., 2020). Sobre esto, se puede hipotetizar que el factor al que más determina es el rendimiento, ya que este precisamente se construye en base a resultados constatables (Schmidt et al., 2008).

CONCLUSIONES

Las distintas maneras por las cuales el autoconcepto académico se puede relacionar con el compromiso escolar no tienen el mismo efecto. En primer lugar, ambas dimensiones del autoconcepto académico afectan más al compromiso cognitivo que al compromiso emocional. En este sentido, creer que se es un buen estudiante, tanto en las capacidades como en el desempeño, impulsa principalmente la ejecución de prácticas de estudio, mientras que los sentimientos positivos asociados a la escuela son menos favorecidos en comparación.

En segundo lugar, ambas dimensiones del compromiso escolar son

afectadas más por la autoeficacia académica que por el rendimiento académico. En este sentido, la disposición hacia las actividades escolares, tanto en el estudio como en la actitud hacia la escuela, es incrementada principalmente por la confianza en las capacidades académicas, mientras que la percepción del desempeño académico la impacta menos en comparación.

En base a lo anterior, destaca que la relación más fuerte es entre autoeficacia académica, mientras que la más débil, entre rendimiento académico y compromiso emocional. Por lo tanto, el proceso por el cual el autoconcepto académico influye sobre el compromiso escolar consiste, en su mayoría, en que las creencias de competencia académica de los estudiantes los motivan a implicarse con sus prácticas de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Hilal, M. M., Abdelfattah, F., Alshumrani, S., Abduljabbar, A. S., & Marsh, H. W. (2013). Construct validity of self-concept in TIMSS's student background questionnaire: A test of separation and conflation of cognitive and affective dimensions of self-concept among Saudi 8th graders. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1201–1220. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0162-1>
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The Structure of Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34–72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Bracken, B. A. (2009). Positive self-concepts. En R. G. Editor & M. J. Editor (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, (pp. 89-106). New York, NY: Routledge.
- Brisson, B. M., Dicke, A. L., Gaspard, H., Häfner, I., Flunger, B., Nagengast, B., &

- Trautwein, U. (2017). Short Intervention, Sustained Effects: Promoting Students' Math Competence Beliefs, Effort, and Achievement. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1048-1078. <https://doi.org/10.3102/0002831217716084>
- Brunner, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. (2008). The internal/external frame of reference model revisited: Incorporating general cognitive ability and general academic self-concept. *Multivariate Behavioral Research*, 43(1), 137–172. <https://doi.org/10.1080/00273170701836737>
- Centro de estudios Mineduc. (2023). Apuntes, Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19346/APUNTES%2025_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galvez, J. L., Polanco, K., & Salvo, S. (2016). Propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto académico (EEA) en estudiantes chilenos. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_5
- Geary, D. C., & Xu, K. M. (2022). Evolution of Self-Awareness and the Cultural Emergence of Academic and Non-academic Self-Concepts. *Educational psychology review*, 34(4), 2323–2349. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09669-2>
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1–33.
- Han, F. (2019). Longitudinal Relations Between School Self-concept and Academic Achievement, *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(2), 95–102, <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.03.002>.
- Hank, P., Baltès-Götz, B., & Preckel, F. (2022). Welche Klimadimensionen misst der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4 – 8. *Diagnostica*, 68(1), 28–38. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000280>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación (7a ed.)*. McGraw-Hill Education.

- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *Eur J Psychol Educ* 28, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Ibarra, E., & Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45–69.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). 10° Encuesta Nacional de Juventudes 2022(Publicación ISBN: 978-956-7636-32-7). Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Gobierno de Chile.
- Koivuhovi, S., Marsh, H.W., Dicke, T., Sahdra, B., Guo, J., Parker, P.D., & Vainikainen, M.P. (2020). Academic self-concept formation and peer-group contagion: Development of the big-fish-little-pond effect in primary-school classrooms and peer groups. *J. Educ. Psychol.*, 114, 198–213. doi: 10.1037/edu0000554.
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A., Bieg, M., Roos, A., Becker, E., & Morger, V. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., et al. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Br. J. Educ. Psychol.* 86, 137–153. doi: 10.1111/bjep.12079
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Scientific Journal Publishers*, 46(3), 517 – 528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The Mediating Role of Learning Engagement Between Self-Efficacy and Academic Achievement Among Chinese College Students. *Psychology research and behavior management*, 16, 1533–1543. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S401145>

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Abu-Hilal, M. M., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Leung, K. C., & Parker, P. (2013). Factorial, convergent, and discriminant validity of TIMSS math and science motivation measures: A comparison of Arab and Anglo-Saxon countries. *Journal of Educational Psychology*, 105, 108–128. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029907>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic selfconcept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567– 601.
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020) A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Rev. Res. Educ*, 90, 376–419.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Müller-Kalthoff, H., Helm, F., & Möller, J. (2017). The Big Three of comparative judgment: On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Social Psychology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9395-9>
- Orth, U., Dapp L.C., Erol, R.Y., Krauss, S., & Luciano E.C. (2021). Development of domain-specific self-evaluations: A meta-analysis of longitudinal studies. *J. Personal. Soc. Psychol*, 120, 145–172. doi: 10.1037/pspp0000378.
- Paechter, M., Phan-Lesti, H., Ertl, B., Macher, D., Malkoc, S., & Papousek, I. (2022). Learning in Adverse Circumstances: Impaired by Learning With Anxiety, Maladaptive Cognitions, and Emotions, but Supported by Self-Concept and Motivation. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850578>
- Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., Muñoz, J. (2022). Academic Self-Concept Dramatically Declines

- in Secondary School: Personal and Contextual Determinants. *Int J Environ Res Public Health*, 19(5). doi: 10.3390/ijerph19053010. PMID: 35270703; PMCID: PMC8910088.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *Br J Educ Psychol*, 83, 633–650. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010-2020. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
- Sandoval, M. J., Mayorga, C. J., Elgueta, H. E., Soto, A. I., Viveros, J., & Riquelme, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1 – 13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H., Craven, R., & Yeung, A. (2013). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49-72. DOI: 10.1080/01443410.2013.825232
- Scherrer, V., Hank, P., & Preckel, F. (2022). Development of adolescents' self-esteem and general academic self-concept: perceived classroom climate makes a difference. *European Journal of Personality*.

<https://doi.org/10.1177/08902070221126789>

- Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, Avaliação Psicológica*, 25(1), 81 – 106.
- Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *Eur J Psychol Educ*, 36, 627–652. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00500-6>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived Emotional Intelligence, Subjective Well-Being, Perceived Stress, Engagement and Academic Achievement of Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357 – 374.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. doi:10.1080/00461520.2014.100292410.1080/00461520.2014.1002924
- Skinner, E. A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. En K. W. Editor & D. M. Editor (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2da ed., pp. 145–168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. En S. L. Editor, A. L. Editor, & C. W. Editor (Eds.), *Handbook of research on school engagement* (pp. 21–44). New York, NY: Springer.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve

- as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099–2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>
- Van der Aar, L. P. E., Peters, S., Van der Crujisen, R., & Crone, E. A. (2019). The neural correlates of academic self-concept in adolescence and the relation to making future-oriented academic choices. *Trends in Neuroscience and Education*, 15, 10–17. doi:10.1016/j.tine.2019.02.003
- Van der Crujisen, R., Blankenstein, N.E., Spaans, J.P., Peters, S., & Crone, E.A. (2023). Longitudinal self-concept development in adolescence. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 18(1). doi: 10.1093/scan/nsac062
- Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., Gilar-Corbí, R. (2018) Early Adolescents' Attitudes and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Self-concept. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24 (1), 71-77, <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.11.002>.
- Weiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305–320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Wang, M.T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-

sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>

Wimmer, S., Lackner, H. K., Papousek, I., & Paechter, M. (2019). Influences Of Different Dimensions Of Academic Self-Concept On Students' Cardiac Recovery After Giving A Stressful Presentation. *Psychology research and behavior management*, 12, 1031–1040. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S219784>

Wolff, F., Helm, F., Zimmermann, F., Nagy, G., & Möller, J. (2018). On the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1005–1025. <https://doi.org/10.1037/edu0000248>



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0

“Soy capaz, voy a estudiar”: La autoeficacia académica incrementa el compromiso cognitivo.

ANEXO I

EDAD: _____

GÉNERO:

_____Masculino _____Femenino

Instrucciones: Lee cada afirmación atentamente y marca del 1 al 5 qué tan de acuerdo estás con esta.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este año					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen					
4. Creo que podré obtener buenas notas este año					
5. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año					
6. Soy lento para aprender					
7. No soy capaz de sacarme buenas notas en las asignaturas					
8. Cometo muchos errores cuando hago las tareas					
9. Me olvido fácilmente lo que aprendo					
10. Me cuesta entender lo que leo					
11. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase					
12. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa					
13. Me resulta difícil estudiar					

Instrucciones: Para cada pregunta marca con una X la respuesta que mejor describa cómo te has sentido estas últimas dos semanas.

1	2	3	4
Nunca	Algunos días	Más de la mitad de los días	Casi todos los días

	1	2	3	4
1. ¿Te has sentido bajoneado/a, deprimido/a, irritable o desesperanzado/a?				
2. ¿Has sentido poco placer o interés al hacer las cosas?				
3. ¿Has sentido problemas para quedarte dormido/a, permanecer dormido/a, o has estado durmiendo demasiado?				

4. ¿Te has sentido cansado/a o con poca energía?				
5. ¿Has tenido poco apetito, has bajado de peso, o has comido excesivamente?				
6. ¿Te has sentido mal respecto a ti mismo/a o has sentido que eres un/a fracasado/a, o que has decepcionado a tu familia o a ti mismo/a?				
7. ¿Has tenido problemas para concentrarte en actividades como trabajos escolares, leer o ver televisión?				
8. ¿Te has movido o hablado tan lento que las otras personas podrían haberlo notado? O al contrario ¿has estado tan inquieto/a que estabas moviéndote de un lado para otro mucho más de lo usual?				

Instrucciones: Lee las siguientes afirmaciones atentamente y marca con una X la respuesta que mejor te describa.

1	2	3	4	5
Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni diferente ni similar a mí	Parecido a mí	Muy parecido a mí

	1	2	3	4	5
1. Planifico cómo terminar mis tareas					
2. Reviso mis tareas para asegurarme que estén bien hechas					
3. Lo sigo intentando, incluso cuando estoy estancado en mis tareas escolares					
4. Me esfuerzo mucho frente a los desafíos/dificultades del colegio					
5. Me doy cuenta de qué es lo que hice mal cuando cometo errores en mis tareas					
6. Rendir en el colegio es importante para mí futuro					
7. Me divierto en el colegio					
8. Soy feliz en el colegio					
9. Estoy orgulloso de mi colegio					
10. Me interesa lo que estamos aprendiendo en el colegio					
11. Si no entiendo una tarea, me doy por vencido inmediatamente					
12. Terminar rápido la tarea es más importante que hacerla bien					
13. Me siento preocupado en el colegio					
14. Me siento abrumado por mis tareas					
15. Me siento frustrado en el colegio					
16. Encuentro que el colegio es desagradable					