

Article

Relación entre el Autoconcepto Estudiantil, las Características del Cuerpo Académico y el Rendimiento Estudiantil

Liliana Pedraja-Rejas¹, César Lecaros², Carolane Riquelme³

¹ Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. ORCID: 0000-0001-7732-4183. E-mail: lpedraja@academicos.uta.cl

² Ingeniero Civil Industrial de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. ORCID: 0009-0006-2915-2835. E-mail: cnlb19@gmail.com

³ Ingeniera Civil Industrial de la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. ORCID: 0009-0009-0789-0740. E-mail: riquelmecarolane@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación explora la relación entre el autoconcepto estudiantil, las características de los académicos y su influencia en el rendimiento estudiantil. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo utilizando un análisis de regresión lineal múltiple con una muestra de 170 estudiantes de tres carreras en dos universidades regionales. Los resultados indican una relación significativa entre las variables. En primer lugar, se encontró que un autoconcepto positivo está asociado con un mejor rendimiento estudiantil, lo que subraya la importancia de considerar factores psicológicos y emocionales en el proceso educativo. En segundo lugar, se observó que la percepción de los estudiantes sobre las características de sus docentes, como el manejo adecuado de los temas, la empatía y la motivación, tiene un impacto directo en su desempeño académico. Se destaca la necesidad de fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo, tanto para estudiantes como docentes, y promover una cultura de reconocimiento y bienestar en las instituciones educativas. Finalmente, aunque el estudio presenta limitaciones, sus resultados aportan al conocimiento sobre cómo el autoconcepto y las características de los académicos influyen en el rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave: autoconcepto; cuerpo académico; rendimiento estudiantil.

ABSTRACT

This research aims to explore the relationship between student self-concept, the characteristics of academics and their influence on academic performance. For this purpose, a quantitative study was conducted using multiple linear regression analysis with a sample of 170 students from three careers in two regional universities. The results indicate a significant relationship between the variables. First, it was found that a positive self-concept is associated with better academic performance, which underscores the importance of considering psychological and emotional factors in the educational process. Secondly, it was observed that students' perception of their teachers' characteristics, such as adequate handling of subjects, empathy and motivation, has a direct impact on their academic performance. It highlights the need to foster a positive and supportive learning environment for both students and teachers, and to promote a culture of recognition and well-being in educational institutions. Finally, although the study has limitations, its results contribute to the knowledge of how self-concept and the characteristics of academics influence students' academic performance.

Keywords: self-concept; characteristics of teachers; academic performance.



Submissão: 26/09/2024



Aceite: 24/01/2025



Publicação: 18/02/2025



Introducción

El sistema de educación superior constituye un elemento fundamental en la investigación educativa, ya que actúa como una fuente de conocimiento en diversas formas. Sus contribuciones multifacéticas son una fuerza impulsora crucial para la innovación, el progreso económico y la mejora de la calidad de vida (Ganga-Contreras et al. 2024), y, en general, representan el desarrollo y la evolución de la mayoría de los ámbitos de la sociedad. Por esta razón, el cumplimiento de mínimos estándares de calidad es considerado como uno de los grandes desafíos que enfrentan los gobiernos de todo el mundo (González-Zabala et al. 2017). Este desafío se intensifica ante los significativos cambios de las últimas décadas, como la creciente demanda de acceso a la educación superior, el aumento de instituciones universitarias, la apertura de nuevas carreras y un interés cada vez mayor en el desarrollo de la investigación científica (Jara et al. 2016).

Las instituciones universitarias desempeñan un papel fundamental en la formación de los futuros profesionales, ya que se encargan de preparar y dotar a sus estudiantes de las destrezas, habilidades y conocimientos necesarios en sus respectivas áreas de estudio (Douwes et al. 2023). Es por esto, que los centros educacionales, tales como universidades e institutos profesionales deben entregar un servicio de calidad que asegure procesos eficientes no sólo en la docencia e investigación, sino también en la parte administrativa (Araneda-Guirriman et al. 2016).

En la educación superior, se asume que los resultados del aprendizaje son lo más relevante y que la evaluación debe alinearse con estos resultados (Boud & Bearman 2024). En este contexto, el rendimiento estudiantil emerge como una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que suele ser un indicador clave de la eficacia y calidad educativa. Gallegos & Campos (2019) lo definen como un proceso multicausal que abarca factores internos y externos del estudiante, de naturaleza social, cognitiva y emocional. Por ello, al evaluar el rendimiento estudiantil y buscar formas de mejorarlo, se suelen considerar factores socioeconómicos, programas de estudio, metodologías empleadas, la educación y conocimientos previos del estudiante, así como su nivel de pensamiento formal (Gómez et al. 2016).

Ahora bien, el rendimiento estudiantil se suele asociar a las calificaciones del estudiante, de manera que, la forma más habitual de evaluarlo es a través de puntuaciones obtenidas en las evaluaciones. Como resultado, este concepto se ha convertido en una de las variables esenciales dentro del análisis de la educación primaria, secundaria y superior (Albán & Calero 2017).

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo contribuir a la comprensión de cómo los factores internos y externos del individuo afectan su desempeño académico. Específicamente, se analizará la variable psicosocial y emocional conocida como autoconcepto (self-concept). Además, se estudiarán las características del cuerpo académico para determinar si estas variables influyen en el rendimiento estudiantil. El análisis de esta relación puede proporcionar información valiosa para desarrollar estrategias educativas que impulsen el éxito estudiantil y mejoren la calidad de la enseñanza en el contexto académico estudiado (Montgomery 2004).

Rendimiento estudiantil

Desde una mirada general, según la Real Academia Española (RAE) la definición de rendimiento se puede entender como el producto o utilidad que rinde o da alguien o algo, o la proporción entre el producto o el resultado obtenido.

El rendimiento estudiantil es en sí mismo un concepto complejo, que puede definirse como el valor de los resultados de aprendizaje de un estudiante en un área determinada comparado con el nivel de conocimientos esperados en sus compañeros. Así también se considera un indicativo clave de la calidad en la enseñanza y su



medida incluye factores pedagógicos, sociodemográficos, psicosociales e institucionales (Gutiérrez-Monsalve et al. 2021).

Considerando la importancia de los profesionales para el desarrollo de un país, el rendimiento estudiantil en la educación superior ha sido motivo de estudio desde hace ya varias décadas, y se ha intentado explicar con distintas variables (Wang et al. 2023). Históricamente, la manera tradicional de predecir el rendimiento de un alumno es la aplicación de pruebas estandarizadas de aptitudes, dominio y conocimiento de materias en específico (Martínez et al. 2018). Un claro ejemplo lo constituye la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) en Chile que funciona como instrumento para el proceso de admisión a las universidades del Consejo de Rectores (Ministerio de Educación 2022).

A pesar de que este tipo de instrumentos permiten tener una panorámica sobre el rendimiento de los estudiantes y en base a ellos tomar decisiones, algunos estudios han evidenciado que este tipo de predicciones no entregan una mirada integral del rendimiento, puesto que, existen otros factores (ej. psicosociales y estructurales) que podrían influenciar las habilidades y motivaciones del rendimiento estudiantil (Martínez et al. 2018). Específicamente se ha evidenciado que las diferencias individuales sobre habilidades cognitivas explican el rendimiento, o, en otras palabras, constructos psicosociales de cada individuo responden en gran medida a los diferentes resultados estudiantiles (Meyer et al. 2019).

Por lo tanto, considerando las definiciones planteadas por los diferentes autores, se puede obtener una concepción del rendimiento como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado. En otras palabras, es la métrica que utilizan las instituciones educativas para evaluar y cuantificar el grado de aprendizaje logrado por los estudiantes.

Autoconcepto estudiantil

El autoconcepto es un constructo psicológico de dimensiones múltiples que afecta la naturaleza individual de la experiencia, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales (García-Martínez et al. 2022). En concreto, el autoconcepto se refiere a la combinación de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí mismas (Marsh et al. 2019). En otras palabras, puede entenderse como el modelo mental que una persona tiene de sus propias habilidades y características (Hollenstein et al. 2024).

Este constructo tiene un carácter multifacético y jerárquico que cada individuo genera dentro de sí, según las percepciones individuales que se forman con las vivencias e interpretaciones de “uno mismo” (Perinelli et al. 2022). En este sentido, el autoconcepto alude a las percepciones o puntos de referencia que tiene un individuo sobre sí mismo, incluyendo sus características, atributos, cualidades, deficiencias, habilidades y límites, valores y relaciones, que reconoce y percibe como parte de su identidad personal (García-Martínez et al. 2022).

A diferencia de otros constructos individuales, el autoconcepto, por un lado, requiere de una autoevaluación de competencias en un ámbito específico y restringido y, por otra parte, se basa ampliamente en acontecimientos y logros del pasado. Las percepciones individuales relacionadas al autoconcepto incluyen sentimientos de autovaloración o autoestima, autoconfianza, habilidad y autoaceptación. Es por esto que, el autoconcepto de cada persona es fuertemente influenciado tanto por las atribuciones del comportamiento del mismo individuo como también por refuerzos y evaluaciones de personas significativas (Marsh et al. 2019).

El autoconcepto incluye tres elementos principales: la autoimagen, que alude a la identidad propia de un individuo; la autoestima, que representa el valor que una persona se otorga a sí misma; y el componente conductual, donde el autoconcepto influye y modela el comportamiento de la persona. A diferencia de la autoestima, el autoconcepto forma parte del proceso de autoaprendizaje, siendo predecible y relevante para el estado mental y las actitudes de cada individuo (García-Martínez et al. 2022).



Así, el autoconcepto se puede dividir en cinco dimensiones: emocional, física, familiar, social y académica (Fernández-Lasarte et al. 2019). En primer lugar, el autoconcepto emocional se refiere a la autopercepción global de la persona, que incluye sentimientos de felicidad, bienestar, fortuna, infelicidad, malestar o desdicha, por nombrar algunos de ellos. Esta dimensión se asocia a la forma en que el individuo percibe su propia integridad, confianza, estabilidad emocional, independencia sobre otras personas, autorrealización y logro de metas. El autoconcepto físico, por su parte, está relacionado a la autopercepción y características relacionadas a la actividad física y el deporte, como lo son la condición y estado físico, apariencia física y la satisfacción con la imagen corporal propia (Fernández-Lasarte et al. 2019)

El autoconcepto familiar hace referencia al conjunto de pensamientos y sentimientos que tienen las personas respecto a su manera de relacionarse, su participación, e integración con su medio y grupo familiar. El autoconcepto social implica la percepción de la contribución personal al orden social establecido y las capacidades que se poseen en situaciones sociales (Fernández-Lasarte et al. 2019). Finalmente, el autoconcepto académico está relacionado con el autoconocimiento y las percepciones individuales sobre las habilidades académicas. Este aspecto resulta fundamental, ya que puede predecir el rendimiento de los estudiantes, sus metas educativas, el ingreso a universidades, posibles estudios de postgrado, aspiraciones profesionales (Albert & Dahling 2016; Steinberg et al. 2024), y una mayor motivación en las actividades estudiantiles (Tus 2020). En este sentido, se espera que mientras más elevado sea el autoconcepto del estudiante mejor será su rendimiento, generándose una correlación positiva entre ambas variables.

Cuerpo Académico

La preparación intelectual necesaria para diseñar sus cursos y la constante retroalimentación son claves para lograr altos niveles de desempeño en los estudiantes (Schneider & Preckel 2017). Asimismo, se requiere una formación de calidad para los académicos, ya que se considera un aspecto clave que puede influir directamente en su desempeño (Araneda-Guirriman et al. 2013).

Se ha demostrado que el aprendizaje alcanzado por los estudiantes depende, en gran medida, de la preparación de los profesores a través del proceso de enseñanza. De hecho, la calidad del profesorado resulta esencial para mejorar los procesos educativos (Pedraja-Rejas et al. 2021). De este modo, la preparación docente envuelve no solo los estudios formales o experiencia que posea el docente, sino también las habilidades interpersonales, compromiso y capacidad de innovación (Rodríguez-Ponce & Fleet 2020). Además, la formación del docente se puede definir considerando el nivel de formación o estudios, experiencia, dominio de tecnologías de la información, disposición al esfuerzo y apertura cognitiva, variables que se consideran esenciales y que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Janssen et al. 2019).

Autores como Muenks et al. (2020) señalan que, naturalmente los seres humanos se sintonizan con las creencias y comportamientos de las personas “poderosas” en su entorno. Así, dentro del contexto educacional, la persona más poderosa en la sala de clases es usualmente el profesor, en quien los estudiantes confiarán para ser evaluados y juzgados sobre su competencia y rendimiento. Por esta razón, se espera que los académicos que poseen una alta formación logren estimular intelectualmente a sus estudiantes (Culver et al. 2019).

Lo anterior se puede evidenciar principalmente en clases de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés), las que usualmente son percibidas con mayor grado de dificultad y con un ambiente de aprendizaje competitivo (Canning et al. 2019). Los estudiantes de clases STEM pueden ser particularmente atentos a sus profesores y a las señales que este puede transmitir. Si el profesor da señales a sus alumnos de que estos podrían no tener lo que se necesita para ser exitosos en un curso en particular, podría



influir de manera negativa la motivación, experiencias psicológicas y el rendimiento de los alumnos (Canning et al. 2020).

Teniendo esto en consideración, se puede inferir que señales situacionales en clases STEM podrían predecir las experiencias estudiantiles, compromiso y rendimiento del alumnado en clases. De este modo, se espera que la correlación entre el cuerpo académico y el rendimiento sea positiva pues, mientras mejor evaluado sea el profesor en cuestión de experiencia y preparación, mejores resultados se esperan de los estudiantes.

Metodología

La metodología del presente estudio es de tipo cuantitativa y de enfoque transversal, con un propósito exploratorio debido a la inexistencia de investigaciones previas específicas en el ámbito y contexto en los que se desarrolló (Ato et al. 2013).

En cuanto a la muestra, se detallan sus características y la modalidad empleada para la recolección de información, que se llevó a cabo mediante instrumentos estandarizados y validados (Hernández et al. 2014). Posteriormente se identificaron las variables, dimensiones y medidas empleadas en el estudio, permitiendo así una comprensión integral del proceso de investigación.

Muestra

La muestra del estudio incluyó a 170 estudiantes universitarios de las sedes de una universidad regional estatal y de una universidad regional privada en Chile. Se consideraron únicamente las carreras de Ingeniería Civil Industrial, Kinesiología y Enfermería.

Es importante mencionar que el muestreo no fue probabilístico, sino por conveniencia, lo que significa que se priorizó la accesibilidad y disponibilidad de los encuestados para contestar el instrumento.

A modo de caracterizar la muestra analizada, en la Tabla 1 se presenta la carrera universitaria y la casa de estudios a la cual pertenecen los participantes del estudio.

Tabla 1. Participantes según carrera y casa de estudio.

| Carrera Universitaria | Universidad regional estatal | Universidad regional privada |
|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Ingeniería Civil Industrial | 85 | - |
| Enfermería | 39 | 13 |
| Kinesiología | 27 | 6 |

Fuente: Elaboración Propia.

Recolección de Información

Para la recolección de información se utilizó la plataforma Google Forms, a modo de facilitar la realización de las encuestas. Antes de realizar las preguntas específicas, se solicitó a los participantes que proporcionaran cierta información demográfica básica, como su género, rango de edad y carrera universitaria. Cabe destacar que la encuesta fue totalmente confidencial y sin incentivo por lo que fueron respondidas voluntariamente.

La encuesta constaba de 30 afirmaciones aplicadas utilizando escala Likert del 1 al 7, donde 1 significaba "Muy en desacuerdo" y 7 "Muy de acuerdo". Estas preguntas fueron diseñadas para recopilar información sobre diferentes aspectos relacionados con el autoconcepto, rendimiento estudiantil y percepción de los docentes.



Respecto de las afirmaciones de autoconcepto, se consideraron 6 ítems de autoconcepto académico, 2 ítems de autoconcepto social, 4 ítems de autoconcepto emocional, 3 ítems de autoconcepto familiar y 3 ítems de autoconcepto físico. Todos estos fueron extraídos de la escala AF-5 (Autoconcepto Forma 5) desarrollado por García & Musitu (2014).

Para medir el rendimiento estudiantil se añadieron 8 ítems basados en la escala RAU de rendimiento académico, desarrollada y validada por Preciado-Serrano et al. (2021). Finalmente, se añadieron 4 ítems para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las características del cuerpo académico, previamente aplicados por Covarrubias & Piña (2018).

En el Anexo 1 se muestran los 30 ítems en el orden en que fueron presentados a los estudiantes en la encuesta.

Confiabilidad del Instrumento

Se realizó un análisis de fiabilidad para evaluar la consistencia y confiabilidad de los instrumentos. El objetivo principal consiste en determinar si los ítems o preguntas que conforman la medida miden de manera precisa y consistente el constructo o fenómeno que se busca evaluar. La fiabilidad de una medida resulta fundamental para asegurar que los resultados obtenidos sean confiables y puedan utilizarse para tomar decisiones o llegar a conclusiones válidas (Hernández et al. 2014).

La Tabla 2 muestra las variables con cada una de sus dimensiones trabajadas, además de los valores de Alpha de Cronbach y Omega de McDonald, los cuales indican la consistencia interna del cuestionario empleado a los participantes.

Tabla 2. Variables, dimensiones y confiabilidad.

| Variable | Dimensiones | Unidad de medida | α de Cronbach | ω de McDonald |
|-------------------------------------|---|---------------------|----------------------|----------------------|
| Autoconcepto | <ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto académico - Autoconcepto social - Autoconcepto familiar - Autoconcepto emocional - Autoconcepto físico | Escala Likert (1-7) | 0.848 | 0.860 |
| Características Cuerpo Académico | <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones interpersonales - Social - Valores - Autoconcepto físico | Escala Likert (1-7) | 0.551 | 0.617 |
| Rendimiento Estudiantil | <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades - Actitud - Valores - Compromiso - Esfuerzo - Satisfacción en desempeño | Escala Likert (1-7) | 0.769 | 0.800 |

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con Cho & Kim (2015), los valores de Alpha y Omega se consideran aceptables cuando son iguales o superiores a 0.700. En este contexto, se observa que las preguntas relacionadas con el autoconcepto



presentan una alta fiabilidad, con coeficientes Alpha de 0.848 y Omega de 0.860. En contraste, la variable características del cuerpo académico muestra una confiabilidad por debajo del umbral aceptable, con un Alpha de 0.551 y un Omega de 0.617, sugiriendo que los ítems correspondientes requieren revisión en futuras investigaciones. Por otro lado, la variable de rendimiento estudiantil supera el umbral de confiabilidad, con valores de Alpha y Omega de 0.769 y 0.800, respectivamente, lo que permite concluir que esta variable cuenta con una buena confiabilidad.

Análisis de datos

La información recopilada fue ingresada en una base de datos después de pasar por un proceso de orden y depuración. Posteriormente, se obtuvieron las medidas de dispersión y centralidad de cada una de las dimensiones, junto a las correlaciones. Para llevar a cabo los análisis correspondientes se empleó la versión 2.3. del software The Jamovi Project (2022) y la versión 15 del software Stata (2017).

Dentro de este marco, se efectuó el procesamiento estadístico mediante un análisis de regresión lineal múltiple. A través de la aplicación de este modelo se pretendió examinar cómo el autoconcepto estudiantil y las características del cuerpo académico se relacionan con el rendimiento estudiantil. De este modo, la ecuación de la regresión lineal múltiple queda de la siguiente forma:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + e$$

Donde:

Y: Rendimiento Estudiantil

β_0 : Intercepto

β_1 : Magnitud del efecto lineal neto de la variable autoconcepto

X_1 : Autoconcepto Académico

β_2 : Magnitud del efecto lineal neto de la variable características del cuerpo académico

X_2 : Características del cuerpo académico

e: Error

Resultados

En primera instancia, se realiza un análisis descriptivo de los resultados de la encuesta a estudiantes universitarios, obteniendo un n total de 170 respuestas.

La Tabla 3 muestra el análisis descriptivo. En esta se puede observar que la media de respuestas en las preguntas relacionadas a autoconcepto y rendimiento estudiantil torna al 4.61. Por otra parte, las respuestas asociadas a las características del cuerpo académico presentaron una media de 5.62 en el puntaje de escala Likert.

Posteriormente, se analizaron las frecuencias de las características demográficas de la muestra encuestada, incluyendo el género, la edad y la carrera universitaria. En relación con la variable de género, se observó que la mayoría de los participantes se identifican como femeninos (51.8%) y masculinos (45.9%), y solo una minoría se identifica con las respuestas “Otro” o “Prefiero no decir”, según se muestra en la Tabla 4.



Tabla 3. Análisis descriptivo.

| | Género | Edad | Carrera | Promedio Rendimiento Estudiantil | Promedio Autoconcepto | Promedio Características Docentes |
|---------------------|--------|--------|---------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| N | | | | 170 | 170 | 170 |
| Media | -- | -- | -- | 4.61 | 4.61 | 5.62 |
| Desviación estándar | -- | -- | -- | 0.911 | 0.643 | 0.787 |
| Asimetría | 0.991 | 0.0343 | 1.08 | -0.149 | -0.481 | -0.736 |
| Curtosis | 1.87 | -0.987 | 0.236 | -0.361 | 1.96 | 1.49 |

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4. Distribución de género.

| Género | Frecuencias | % del Total | % Acumulado |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| Femenino | 88 | 51.8 % | 51.8 % |
| Masculino | 78 | 45.9 % | 97.6 % |
| Otro | 2 | 1.2 % | 98.8 % |
| Prefiero no decir | 2 | 1.2 % | 100.0 % |

Fuente: Elaboración Propia.

La Tabla 5 muestra las distribuciones del rango de edad de los encuestados. Se puede observar que el grupo más representado corresponde a estudiantes cuyas edades oscilan entre los 18 y 29 años, con un 88.8% del total.

Tabla 5. Distribución de edades.

| Edad | Frecuencias | % del Total | % Acumulado |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| Entre 18 y 21 años | 39 | 22.9 % | 22.9 % |
| Entre 22 y 25 años | 52 | 30.6 % | 53.5 % |
| Entre 26 y 29 años | 60 | 35.3 % | 88.8 % |
| Entre 30 años o más | 19 | 11.2 % | 100.0 % |

Fuente: Elaboración Propia.

Por último, en la Tabla 6 se observan las carreras universitarias de los participantes. Se puede apreciar que la mitad de la población que respondió pertenece a la carrera de Ingeniería Civil Industrial de la universidad regional estatal (50%).



Tabla 6. Distribución de carreras universitarias.

| Carrera Universitaria | Frecuencias | % del Total | % Acumulado |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Ingeniería Civil Industrial (universidad estatal) | 85 | 50.0 % | 50.0 % |
| Enfermería (universidad estatal) | 39 | 22.9 % | 72.9 % |
| Kinesiología (universidad estatal) | 27 | 15.9 % | 88.8 % |
| Enfermería (universidad privada) | 13 | 7.6 % | 96.5 % |
| Kinesiología (universidad privada) | 6 | 3.5 % | 100.0 % |

Fuente: Elaboración Propia.

Prueba de Normalidad

Se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para verificar si los datos de las variables siguen una distribución normal. Como todos los valores p obtenidos son superiores a 0.05, no se rechaza la hipótesis de normalidad para ninguna de las variables en este análisis. Esto indica que las distribuciones de las tres variables pueden considerarse aproximadamente normales para los análisis posteriores. Véase Tabla 7.

Tabla 7. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

| Variable | Estadístico D | p-valor |
|-------------------------|---------------|---------|
| Rendimiento Estudiantil | 0.0661 | 0.4288 |
| Autoconcepto | 0.0643 | 0.4635 |
| Cuerpo Académico | 0.0981 | 0.0707 |

Fuente: Elaboración Propia.

Matriz de correlaciones

Para examinar la relación entre las variables de estudio, se efectuó un análisis de correlación de Pearson de los datos obtenidos.

Al construir una matriz de correlación, se calculan los coeficientes de correlación entre todas las posibles combinaciones de variables. Según Hair et al. (2013), la correlación es una medida estadística que muestra el grado de relación o asociación entre dos o más variables.



Tabla 8. Matriz de correlaciones.

| | | Promedio Rendimiento Estudiantil | Promedio Autoconcepto Estudiantil | Promedio Percepción Docente |
|---|------------------------------------|--|---|-----------------------------------|
| Promedio Rendimiento Estudiantil | R de Pearson gl valor p N | - - - - | | |
| Promedio Autoconcepto Estudiantil | R de Pearson gl valor p N | 0.554*** 168 <.001 170 | - - - - | |
| Promedio Percepción Docente | R de Pearson gl valor p N | 0.418*** 168 <.001 170 | 0.452*** 168 <.001 170 | - - - - |

Nota. *p <.05, ** p <.01, ***p <.001

Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla 8 se muestran las asociaciones entre rendimiento, autoconcepto estudiantil y percepción docente. En primer lugar, la relación entre rendimiento y autoconcepto resulta estadísticamente significativa, de magnitud fuerte y positiva, lo que implica que a mayor autoconcepto, mayor es el rendimiento estudiantil (Cohen 1988). En segundo lugar, la conexión entre rendimiento y percepción docente indica una relación positiva de magnitud moderada entre ambas variables. Esto sugiere que existe una relación, aunque no lo suficientemente fuerte como para predecir con alta precisión los cambios en una variable basándose únicamente en los cambios en la otra. De manera similar, este comportamiento también se observa en la asociación entre autoconcepto estudiantil y percepción docente, por lo que se puede considerar bajo el mismo supuesto.

Comprobación de supuestos

La comprobación de supuestos busca asegurar que los datos y características del modelo se ajusten adecuadamente a las condiciones necesarias para obtener resultados válidos y confiables.

- Linealidad

El modelo asume una relación lineal entre la variable dependiente y las variables predictoras. Esto significa que el cambio en la variable dependiente es proporcional al cambio en las variables predictoras (ver Figura 1).

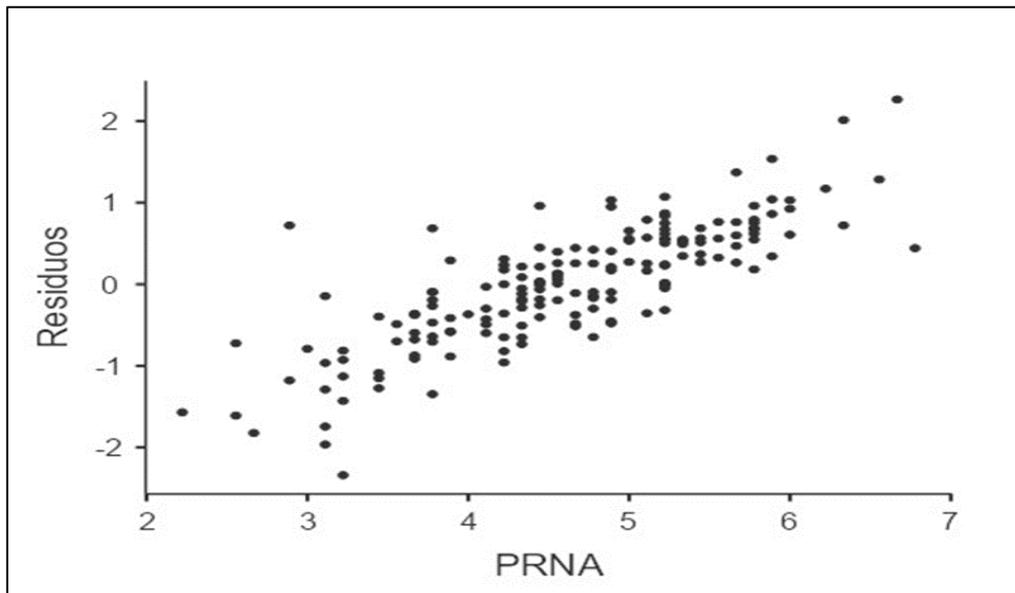


Fig. 1. Comparación de Residuos vs Rendimiento Estudiantil. Comprobación de supuesto linealidad mediante utilización de gráficos. Fuente: Elaboración propia a través de Stata 15"

Independencia

La prueba de Durbin-Watson proporciona información sobre el grado de independencia de variables existentes entre ellos. El estadístico DW oscila entre 0 y 4, y toma el valor 2 cuando los residuos son independientes. Los valores menores que 2 indican autocorrelación positiva y los mayores que 2 autocorrelación negativa. Podemos asumir independencia entre los residuos cuando DW toma valores entre 1.5 y 2.5. (Montgomery 2004). Luego, en la Tabla 9 es posible observar que el estadístico de DW obtenido tiene un valor de 1.84, por lo tanto, se puede decir que las variables son independientes.

Dado que el valor p es mayor a 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de no autocorrelación. En otras palabras, no hay suficiente evidencia para sugerir que exista una autocorrelación significativa en los errores.

Tabla 9. Prueba de Durbin-Watson.

| Autocorrelación | Estadístico DW | p |
|-----------------|----------------|-------|
| 0.0792 | 1.84 | 0.274 |

Fuente: Elaboración Propia.

Homocedasticidad

También conocido como homogeneidad de varianza, este supuesto establece que la variación de los residuos es uniforme, lo que implica que en el gráfico no deben observarse patrones de asociación. En la Figura 2, se presenta el gráfico de dispersión de los valores predichos estandarizados frente a los residuos estandarizados.

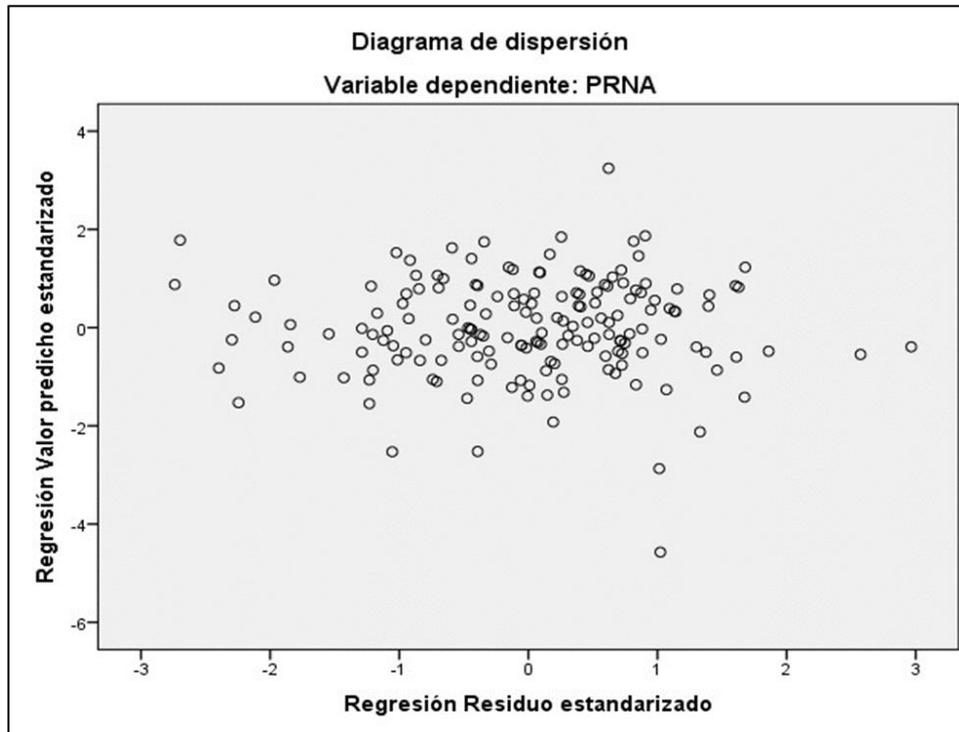


Fig. 2. Comparación Valor Predicho Estandarizado vs Residuo Estandarizado. Diagrama de dispersión de la regresión lineal con variable dependiente rendimiento estudiantil. Fuente: Elaboración propia a través de Stata 15

Normalidad

La prueba de normalidad Shapiro-Wilk es una prueba estadística utilizada para evaluar si una muestra de datos sigue una distribución normal, basándose en la comparación de los valores observados con los valores esperados de la muestra si los datos siguieran una distribución normal.

En este caso, se puede corroborar en la Tabla 10 que los datos provienen de una población con distribución normal, dado que el valor p (0.163) está por sobre el nivel de confianza (0.05).

Tabla 10. Prueba de normalidad.

| Autocorrelación | p |
|-----------------|-------|
| 0.988 | 0.163 |

Fuente: Elaboración Propia.

No colinealidad

El supuesto de la no colinealidad implica que las variables independientes no estén correlacionadas entre ellas. Existe multicolinealidad entre las variables explicativas cuando existe algún tipo de dependencia lineal entre ellas, o lo que es lo mismo, si existe una fuerte correlación entre las mismas. La multicolinealidad puede dificultar la interpretación y la precisión de los coeficientes de regresión.

El R de Pearson obtenido entre las variables independientes “autoconcepto y docentes” ha tomado un valor de 0.452, indica una correlación moderada positiva pero no es muy fuerte, entre las dos variables que se están evaluando.



Regresión Lineal

Para evaluar qué tan bien ajusta el modelo, se analizan los coeficientes de correlación y determinación. Por un lado, según la Tabla 11, el coeficiente de correlación R obtenido es de 0.585. En consecuencia, se observa una correlación moderada entre las variables explicativas y la variable dependiente.

Luego, el coeficiente de determinación entrega una medida de en qué porcentaje se predice la variable independiente. En este caso, se obtuvo un R^2 de 0.342. Esto significa que las variables independientes explican a la variable dependiente en un 34.2%. El 65.8% restante de variabilidad puede deberse a factores no incluidos en el análisis.

Tabla 11. Coeficientes de correlación y determinación.

| Modelo | R | R^2 |
|--------|-------|-------|
| 1 | 0.585 | 0.342 |

Fuente: Elaboración Propia.

Prueba de ANOVA

El análisis de varianza (ANOVA) es una herramienta valiosa en el análisis de datos experimentales y en estudios comparativos, ya que permite determinar si existen diferencias significativas entre grupos y qué trucos difieren entre sí respecto de la variable de interés. Los resultados obtenidos en la Tabla 12 a través de la ANOVA muestran lo siguiente:

En relación con la variable PDOC (promedio de percepción de las características de los docentes), se observa que la estadística F es de 8.93, lo que indica un valor relativamente alto. Además, el valor p asociado es de 0.003, situándose por debajo del nivel de confianza de 0.05. En consecuencia, se concluye que el efecto de la variable PDOC sobre la variable de interés resulta estadísticamente significativo.

Por otro lado, para la variable PAUT (Promedio de autoconcepto estudiantil), se obtiene una estadística F de 42.58, lo cual indica un valor significativamente alto. Además, el valor p correspondiente es menor a 0.001, muy por debajo del nivel de confianza. Estos resultados sugieren que el efecto de la variable PAUT sobre la variable de interés es altamente significativo.

Por consiguiente, ambas variables predictoras tienen un efecto significativo en la variable de interés. Esto resulta clave para comprender cómo estas influyen en la variable explicada y proporcionan evidencia de los factores considerados en el estudio.

Tabla 12. Análisis de Varianza.

| | Suma de cuadrados | gl | Media Cuadrática | F | p |
|----------|-------------------|-----|------------------|-------|-------|
| PDOC | 4.93 | 1 | 4.926 | 8.93 | 0.003 |
| PAUT | 23.50 | 1 | 23.498 | 42.58 | <.001 |
| Residuos | 92.15 | 167 | 0.552 | | |

Nota. PDOC: Promedio Características del Cuerpo Académico

PAUT: Promedio Autoconcepto estudiantil

Fuente: Elaboración Propia.

En la Tabla 13 se observan los coeficientes obtenidos del modelo de regresión múltiple, que buscó identificar si las variables características del cuerpo académico y autoconcepto estudiantil influían en el rendimiento de estudiantes universitarios. Los resultados indican que ambas variables son estadísticamente significativas, además, se puede decir que la variable predictora que más aporta al modelo de regresión es el



autoconcepto estudiantil con un estimador de (0.459) aproximadamente. En contraste, el estimador de características cuerpo académico obtuvo un valor (0.214) aproximadamente, si bien esta variable también se puede considerar significativa no tiene una gran relevancia de acuerdo con los resultados.

Tabla 13. Resultados de la Regresión Lineal.

| Intervalo de Confianza al 95% | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------|--------|----------|----------|-------|-------|--------------------|
| Predictor | Estimador | EE | Inferior | Superior | T | P | Estimador estándar |
| Constante | 0.250 | 0.4828 | -0.7027 | 1.204 | 0.519 | 0.605 | |
| PDOC | 0.243 | 0.0814 | 0.0825 | 0.404 | 2.988 | 0.003 | 0.214 |
| PAUT | 0.650 | 0.4537 | 0.4537 | 0.847 | 6.526 | <.001 | 0.459 |

Nota. PDOC: Promedio Características del Cuerpo Académico

PAUT: Promedio Autoconcepto estudiantil

EE: Error Estándar

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede afirmar, por un lado, que la variable “PDOC” presenta un impacto significativo en la variable dependiente en unidades de desviaciones ($t = 2.988$), con un valor p estadísticamente relevante ($p = 0.003$). Por otro lado, el valor t de la variable “PAUT” (6.526) muestra que su coeficiente tiene un impacto notablemente significativo en la variable dependiente, y el valor p ($p < 0.01$) confirma que este impacto es altamente relevante

Discusión de Resultados

El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre el autoconcepto estudiantil, las características del cuerpo académico y el rendimiento en estudiantes de pregrado de Ingeniería Civil Industrial, Enfermería y Kinesiología de dos universidades regionales (una estatal y otra privada).

Los hallazgos sugieren relaciones significativas entre las variables analizadas. En primer lugar, las preguntas relacionadas con el autoconcepto presentaron una alta fiabilidad, lo que indica que las mediciones realizadas son consistentes y precisas. Los resultados revelaron una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento estudiantil, coherente con estudios previos que subrayan la influencia del autoconcepto en la motivación y desempeño del alumnado. Mansilla et al. (2020), en una revisión sistemática de 20 estudios en distintos niveles educativos, concluyó de manera similar sobre la relación positiva y directa entre el autoconcepto y el rendimiento, independientemente del contexto.

En contraste, la variable sobre la percepción de las características del cuerpo académico mostró una fiabilidad por debajo del nivel aceptable, lo que indica que es necesario revisar las afirmaciones relacionadas para mejorar su validez y consistencia. Esto no implica que esta variable carezca de impacto sobre el rendimiento estudiantil; en cambio, sugiere que los ítems podrían no haber captado de manera precisa las percepciones de los estudiantes sobre sus docentes. La literatura sugiere que, además de las actividades docentes, las actitudes, expectativas y creencias de los profesores influyen en el rendimiento estudiantil. Ramos y Roque (2021), en un estudio realizado en una universidad mexicana, identificaron el impacto de estas variables en el desempeño académico de los estudiantes, reforzando la necesidad de considerar una revisión exhaustiva de los ítems de esta dimensión en estudios futuros.

En cuanto al análisis de datos, la prueba ANOVA mostró que ambas variables estudiadas tienen un efecto estadísticamente significativo sobre el rendimiento estudiantil, lo que indica una relación entre el autoconcepto



y las características del cuerpo académico con el desempeño estudiantil. Sin embargo, aunque la percepción sobre el cuerpo académico resultó significativa, los bajos niveles de confiabilidad sugieren que las preguntas podrían no medir consistentemente esta percepción, lo cual requiere efectuar mayores ajustes en futuros estudios para asegurar su precisión.

Los resultados de la regresión lineal múltiple revelaron un coeficiente de correlación R de 0,585, indicando una correlación moderada entre las variables, y un coeficiente de determinación R^2 de 0,342, lo que significa que el 34.2% de la variabilidad en el rendimiento estudiantil puede explicarse por las variables predictoras. El 65.8% restante puede atribuirse a factores individuales y contextuales no considerados en este análisis, como características personales, circunstancias familiares o situaciones específicas.

A nivel internacional, estos hallazgos coinciden con estudios similares. En España, Möller et al. (2020) demostraron, mediante un meta-análisis de 121 estudios correlacionales, una relación positiva y significativa entre autoconcepto y rendimiento estudiantil. Igualmente, Gargallo et al. (2009) analizaron una muestra de 1298 estudiantes universitarios de Valencia y encontraron que aquellos con un autoconcepto elevado tendían a obtener mejores calificaciones. En América Latina, Sánchez León (2023), en una universidad ecuatoriana, y Mato-Medina et al. (2023), en una universidad mexicana, reportaron una correlación positiva entre autoconcepto y rendimiento, aunque la fuerza de esta relación varía según el contexto y dimensión específica del autoconcepto.

En síntesis, este estudio confirma que tanto el autoconcepto estudiantil como la percepción de las características del cuerpo académico se relacionan significativamente con el rendimiento en estudiantes universitarios. Percepciones positivas sobre los académicos, combinadas con un autoconcepto elevado, parecen motivar a los estudiantes a esforzarse más en sus estudios, lo que se traduce en un mejor desempeño. Estos resultados no solo amplían el conocimiento sobre la influencia de factores psicológicos y sociales en el desempeño académico, sino que también refuerzan conclusiones de investigaciones previas. La integración de estos hallazgos proporciona una base sólida para desarrollar estrategias educativas que promuevan el bienestar y el éxito académico de los estudiantes, y sugiere que el fortalecimiento del autoconcepto y la mejora de la percepción sobre los docentes pueden ser áreas clave de intervención en el diseño de programas de apoyo estudiantil.

Conclusión

En las últimas décadas, el campo de la educación superior ha experimentado transformaciones a nivel global, lo que ha generado nuevos desafíos para las instituciones educativas (Cobos-Sanchiz et al., 2016). Para mantenerse en un entorno cada vez más complejo y competitivo, las instituciones deben adaptarse con éxito a estos cambios y responder de manera efectiva a las demandas de un panorama educativo en constante evolución. En este contexto, resulta fundamental analizar los factores que pueden influir en la calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior.

Este estudio destaca la importancia de crear un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo que beneficie tanto a estudiantes como a docentes. Promover una cultura institucional de respaldo, reconocimiento y bienestar tiene un impacto directo en el rendimiento y en el bienestar estudiantil. En este contexto, comprender el autoconcepto de los estudiantes —que incluye su percepción de sí mismos en aspectos académicos, emocionales, sociales, físicos y familiares— es esencial para su desarrollo personal y profesional.

Para lograr el éxito profesional y académico de los estudiantes, las instituciones educativas deben implementar estrategias que impulsen su bienestar integral. Los hallazgos de este estudio pueden orientar el diseño de programas de apoyo psicosocial y bienestar estudiantil, así como contribuir a la formación docente



mediante prácticas pedagógicas efectivas. Los resultados sugieren que los programas de formación docente que promuevan la participación activa de los estudiantes y aseguren una comunicación efectiva entre docentes y alumnos son cruciales para mejorar la calidad de la enseñanza.

Con el fin de potenciar el rendimiento y fortalecer el autoconcepto de los estudiantes, las instituciones educativas deben considerar políticas y estrategias que favorezcan un entorno de aprendizaje positivo. Entre estas estrategias, se destacan talleres de autoconocimiento, asesorías psicosociales y programas de tutoría enfocados en promover la autoestima, la autorregulación emocional y la confianza en las habilidades académicas. Además, fomentar la participación en actividades extracurriculares y proporcionar retroalimentación constructiva son acciones clave para fortalecer el autoconcepto estudiantil y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, la calidad en las instituciones de educación superior no solo depende de factores estructurales o curriculares, sino también de la creación de un entorno que promueva el bienestar integral de los estudiantes y fomente relaciones significativas entre académicos y alumnos. Este estudio resalta la importancia de adoptar una visión holística que contemple tanto el desarrollo personal como profesional de los estudiantes, reforzando su autoconcepto y asegurando una experiencia educativa enriquecedora.

Agradecimientos

Los autores agradecen el patrocinio recibido por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto Fondecyt Regular 1210542.

Referencias

Albán Obando, DCJ, Calero Mieles DCJL 2017. El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado* 13(58): 213-220.

Albert MA, Dahling JJ 2016. Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences* 97: 245-248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>

Araneda-Guirriman CA, Neumann-González NA, Pedraja-Rejas LM, Rodríguez-Ponce ER 2016. Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria* 9(6): 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>

Araneda-Guirriman CA, Rodríguez-Ponce ER, Pedraja-Rejas LM 2013. Relación entre el financiamiento fiscal, la calidad del cuerpo académico y la retención de estudiantes universitarios en Chile. *Formación Universitaria* 6(6): 55-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600006>

Ato M, López-García JJ, Benavente A 2013. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología* 29(3): 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Boud D, Bearman M 2024. The assessment challenge of social and collaborative learning in higher education. *Educational Philosophy and Theory* 56(5): 459-468. [10.1080/00131857.2022.2114346](https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2114346)



- Canning EA, LaCosse J, Kroeper KM, Murphy MC 2020. Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science* 11(5): 647-657. <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>
- Canning EA, Muenks K, Green DJ, Murphy MC 2019. STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances* 5: eaau4734. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Cho E, Kim S 2015. Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods* 18(2): 207-230 <https://doi.org/10.1177/1094428114555994>
- Cobos-Sanchiz D, López-Meneses E, Llorent-Vaquero M 2016. Propuesta de innovación didáctica con portafolios electrónicos en formato blog: Un caso de estudio en una universidad. *Formación Universitaria* 9(6): 27-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600004>
- Cohen J 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Covarrubias Papahiu P, Piña Robledo MM 2004. La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34(1): 47-84.
- Culver KC, Braxton J, Pascarella E 2019. Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. *Higher Education* 78: 611-627. [10.1007/s10734-019-00361-z](https://doi.org/10.1007/s10734-019-00361-z)
- Douwes R, Metselaar J, Pijnenborg GHM, Boonstra N 2023. Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education* 10(1): 2190697. [10.1080/2331186X.2023.2190697](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697)
- Fernández-Lasarte O, Goñi E, Camino I, Zubeldía M 2019. Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa* 37(1): 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Gallegos M, Campos N 2019 Determinantes del rendimiento académico estudiantil: Caso Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista de Ciencias Sociales* 25(2): 163-177.
- Ganga-Contreras F, Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L, Viancos-González P 2024. An analysis of Chilean universities based on their research outputs and funded projects (2008-2022). *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication* 4(2): 1-20. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.127>
- García F, Musitu G 2014. *AF5, Autoconcepto Forma 5*. TEA, Madrid, España.
- García-Martínez I, Augusto-Landa JM, Quijano-López R, León SP 2022. Self-concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in Psychology* 12: 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>
- Gargallo B, Garfella P, Sánchez F, Ros C, Serra B 2009. La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 20: 16-28. [10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436](https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436)



Gómez C, Rodríguez R, Mirete A 2016 Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *CLIO. History and History teaching* 42: 1-15.

González-Zabala MP, Galvis-Lista EA, Angulo GL 2017. Análisis de indicadores de ciencia, tecnología e innovación (CTI) propuestos por observatorios de CTI y organizaciones internacionales. Aceptada publicación. En Altec. México D.F.

Gutiérrez-Monsalve JA, Garzón J, Segura-Cardona AM 2021. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria* 14(1): 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>

Hair JF, Ringle CM, Sarstedt M 2013. Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning* 46(1-2): 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>

Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P 2014. Metodología de la investigación. McGraw-Hill, México D.F.

Hollenstein L, Rubie-Davies CM, Brühwiler C 2024. Teacher expectations and their relations with primary school students' achievement, self-concept, and anxiety in mathematics. *Social Psychology of Education* 27(2): 567-586. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09856-1>

Janssen N, Knoef M, Lazonder AW 2019. Technological and pedagogical support for pre-service teachers' lesson planning. *Technology, Pedagogy and Education* 28(1): 115-128. 10.1080/1475939X.2019.1569554

Jara B, Vargas M, Solórzano A 2016. Matemática financiera para no financieros. Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador.

Mansilla D, Cheuquián M, Pillancari L, Espinoza L 2020. Autoconcepto y rendimiento académico: Una revisión de la Literatura Hispana. *Revista INTEREDU* 1(2): 109-131. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>

Marsh HW, Pekrun R, Parker PD, Murayama K, Guo J, Dicke T, Arens AK 2019. The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology* 111(2): 331-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>

Martínez IM, Youssef-Morgan CM, Chambel MJ, Marques-Pinto A 2019. Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology* 39(8): 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>

Mato-Medina OE, Matos-Ceballos JJ, Prieto-Noa J, Hernández-Acal FR, Yocupicio-Cámara FR 2023. Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas* 6(S2): 172-184.



- Meyer J, Fleckenstein J, Köller O 2019. Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology* 58: 58-74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.006>
- Ministerio de Educación sf. Acceso Educación Superior. Available from: <https://acceso.mineduc.cl/portalinscripcion/>
- Möller J, Zitzmann S, Helm F, Machts N, Wolff F 2020. A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research* 90(3): 376-419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Montgomery D 2004. *Diseño y Análisis de Experimentos*. Editorial Limusa, México.
- Muenks K, Canning EA, LaCosse J, Green DJ, Zirkel S, Garcia JA, Murphy MC 2020. Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal of Experimental Psychology: General* 149(11): 2119. <https://doi.org/10.1037/xge0000763>
- Pedraja-Rejas L, Rodríguez-Ponce E, Araneda-Guirriman C, Rodríguez J 2021. Importancia y desafíos de la educación inicial docente: El rol de las universidades regionales. *Revista de Ciencias Sociales* 27(4): 465-473. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37293>.
- Perinelli E, Pisanu F, Checchi D, Scalas LF, Fraccaroli F 2022. Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology* 69: 102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>
- Preciado-Serrano M, Ángel-González M, Colunga-Rodríguez C, Vázquez-Colunga J, Esparza-Zamora M, Vázquez-Juárez C, Obando-Changuán M 2021. Construcción y Validación de la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica* 3(60): 5-14. [10.21865/RIDEP60.3.01](https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.01)
- Ramos Monsivais CL, Roque Hernández RV 2021. La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 8(SPE4): 1-21. [10.46377/dilemas.v8i.2755](https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755)
- Rodríguez-Ponce E, Fleet, N. 2020. Relevancia del profesorado universitario en la formación pedagógica. *Revista de Ciencias Sociales* 26(4): 419-432. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34671>
- Sánchez León AF 2023. Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Universidad, Ciencia y Tecnología* 27(118): 61-68. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.687>
- Schneider M, Preckel F 2017. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin* 143(6): 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Steinberg O, Kulakow S, Raufelder D 2024. Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00825-6>



Tus J 2020. Self–concept, self–esteem, self–efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society* 4(10): 45-59. 10.6084/m9.figshare.13174991.v1

Wang Y, Xia M, Guo W, Xu F, Zhao Y 2023. Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology* 42(34): 30562-30575. 10.1007/s12144-022-02699-7


Anexo 1. Encuesta estudiantil 30 afirmaciones.

| | |
|---|---|
| <p>Las palabras y el tono utilizados por los profesores pueden influir en mi motivación para participar y aprender.</p> <p>He faltado a clases sin motivos importantes.</p> <p>Soy una persona alegre.</p> <p>Estudio con anticipación para presentarme a un examen.</p> <p>Me cuido físicamente.</p> <p>Considero que es importante que los profesores utilicen palabras de apoyo para mantener la motivación de los estudiantes.</p> <p>Soy bueno haciendo deporte.</p> <p>Me siento feliz en casa.</p> <p>Estoy satisfecho con la carga de trabajo de las asignaturas.</p> <p>Me cuesta hablar con desconocidos.</p> <p>Me siento querido por mis padres.</p> <p>Mis profesores emiten comentarios favorables sobre mi rendimiento académico.</p> <p>Dedico tiempo diario para realizar las tareas asignadas en mi carrera profesional.</p> <p>Mi familia está decepcionada de mí.</p> <p>Cuando los mayores me hablan me siento muy nervioso.</p> | <p>Trabajo mucho en clases.</p> <p>Realizó bien los trabajos académicos.</p> <p>Mis profesores me consideran trabajador.</p> <p>Mis calificaciones y evaluaciones son acorde con mi desempeño académico.</p> <p>Me organizo para ser eficiente en todas las actividades académicas.</p> <p>El lenguaje utilizado por los profesores influye en mi nivel de confianza.</p> <p>Consigo fácilmente amigos.</p> <p>Muchas cosas me ponen nervioso.</p> <p>Cuando los profesores son desalentadores, se me hace difícil estudiar.</p> <p>Me gusta exponer ante mis compañeros los temas de las asignaturas.</p> <p>Se aceptan mis ideas innovadoras cuando trabajo en equipo.</p> <p>Soy un buen estudiante.</p> <p>Experimento nerviosismo cuando me pregunta el profesor.</p> <p>Suelo complementar mis estudios con cursos extracadémicos</p> <p>Me gusta cómo soy físicamente.</p> |
|---|---|