



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

Carrera de Psicología

**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON
ACTITUD HACIA EL ESTUDIO, AUTOEFICACIA
ACADÉMICA Y OPTIMISMO EN ESCOLARES DE
LIMA**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología**

ELIANA RENEE HERNANDO RAMOS

Asesor:

Alberto Agustín Alegre Bravo

Lima - Perú

2017

Resumen

El presente estudio buscó analizar el rendimiento académico y su relación con la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo en escolares de Lima; para ello se aplicó la Escala de Actitud General hacia el Estudio (E-1), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Orientación hacia la vida - Revisada (LOT-R) a 370 estudiantes pertenecientes a todos los grados del nivel secundaria de una institución educativa pública de Lima metropolitana. Los resultados evidenciaron relaciones directas y estadísticamente significativas ($p < .05$) entre el rendimiento académico, la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo. Además se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia el estudio según sexo, siendo las mujeres las que obtuvieron un mayor rango promedio.

Palabras claves: actitud hacia el estudio, autoeficacia académica, optimismo, rendimiento académico, escolares secundarios.

Abstract

The present study sought to analyze the academic achievement and the relationship between attitudes toward study, academic self-efficacy, optimism; for this purpose, the General Attitude Scale for the Study (E-1), the Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA) and the Dispositional Optimism Scale (LOT-R) were applied to 370 students from all grades at the secondary level of a public educational institution of metropolitan Lima. The results showed a direct and statistically significant relationships ($p < .05$) between attitudes towards the study, academic self-efficacy and optimism with academic performance. In addition, statistically significant differences were found in the attitude toward the study according to sex, with the women obtaining the highest average ranges.

Keywords: attitude towards the study, academic self-efficacy, optimism, academic performance, highschool students.

Introducción

Muchos educadores e investigadores en el campo del aprendizaje durante las últimas décadas vienen tratando de identificar los principales determinantes del rendimiento académico con la finalidad de desarrollar intervenciones adecuadas que promuevan el éxito y eviten la desaprobación en las materias escolares (Di Giunta et al., 2013; Robbins et al., 2004). Las dificultades académicas se manifiestan principalmente en la adolescencia y en los años de la educación secundaria, pues esta etapa del ciclo vital es descrita como un periodo crítico con implicaciones importantes en los logros académicos y la deserción escolar (Leeson, Ciarrochi & Heaven, 2008).

La adolescencia es un periodo de transición del desarrollo y aquellos que se encuentran en este proceso son considerados como miembros productivos de una sociedad, sin embargo la vida de un adolescente se encuentra inmersa en el conflicto producido entre las expectativas sociales, educativas y familiares, así como también de la experiencia de las contradicciones inherentes de la transición entre la niñez y la adultez (Trianes, 2012). Esta etapa también implica una serie de transformaciones que constituyen ganancias cuantitativas y cualitativas en las capacidad intelectuales y físicas, pero respecto a cuán bien las emplee un sujeto depende de la propia comprensión de sí mismo (Papalia & Martorell, 2016). Para educadores y psicólogos existe un especial interés en esta etapa en el ámbito escolar por los cambios cognitivos y socioemocionales que constituyen potencialidades para la adquisición de competencias acorde a las metas educativas, según nivel y grado, es por ello que las investigaciones se orientan a la identificación de factores psicológicos con mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico para poder intervenir acorde a ellos (Marchesi, Coll & Palacios, 2017).

Para la identificación de dichos factores, muchos autores parten de la teoría sociocognitiva (Bandura, 2012), la cual conceptúa al educando como agente, donde su acción depende del conjunto de creencias, valores, expectativas, actitudes que poseen sobre sí mismo y sobre su medio. Estos aspectos determinarán el inicio, mantenimiento y

persistencia de la acción de un educando para alcanzar una meta de aprendizaje. La influencia de las actitudes, el sentido de competencia y las expectativas generalizadas de lo que les vaya a suceder sobre el rendimiento académico en adolescentes es de principal interés para los psicólogos educacionales, pues serían variables motivacionales y regulatorias fundamentales (Yates, 2002). Considerando que estos aspectos reflejan las diferencias individuales en el aprendizaje (Crozier, 2001), es pertinente estudiar el rendimiento académico y su relación con la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo en adolescentes escolares, considerando que esta etapa del desarrollo implica un conjunto de cambios en las dimensiones biológica, cognitiva y socioemocional (Trianes, 2012).

Para los adolescentes, mucha de su socialización y aprendizaje toma lugar en el colegio. Es en este sistema que experimentan un sentido de logro; algunas veces encuentran modelos de roles, aprenden reglas, recompensas y adquieren valores, así como también desarrollan actitudes hacia el estudio y la escuela (Cheng & Chan, 2003). Entendiéndose como actitud hacia el estudio la predisposición que tiene el estudiante hacia las actividades relacionadas con el aprendizaje, esta se compone por las dimensiones cognitiva (creencias), afectiva (aceptación o rechazo) y conductual (aproximación o alejamiento). En la primera década del siglo 21 algunos estudios han partido de una posición unívoca, empíricamente demostrada, la cual menciona que existe una relación positiva entre la actitud y el rendimiento académico (Suldo, Shaffer & Shaunessy, 2008), es por ello que la actitud del educando frente al estudio determinará el grado en que este se implique en el acto educativo, el esfuerzo que ponga en su formación durante la educación secundaria y los logros que consiga.

La predisposición que un adolescente posea hacia sus materias escolares estará influenciada por las creencias de la propia competencia para hacer frente a las tareas y retos que las actividades de aprendizaje exijan y esta hace referencia al concepto de autoeficacia. La autoeficacia es el juicio individual sobre la propia capacidad para alcanzar metas educacionales (Elias & MacDonald, 2007) y viene recibiendo atención de investigadores educacionales porque ha evidenciado un poder predictivo en el rendimiento

académico en los estudiantes a través de diferentes áreas académicas y niveles (Honicke & Broadbent, 2016; Olufemi & Jude, 2013).

Con respecto al optimismo, Scheier y Carver (1985) pusieron en evidencia que las personas optimistas generalmente anticipan qué cosas buenas les pasarán, y que esta tendencia tiene una relación positiva con el éxito individual al llevar a cabo muchas tareas (Shepperd, Maroto & Pbert, 1996). El optimismo cumple un rol considerable en la vida de una persona en el área educacional, ocupacional y de ajuste psicológico (Owayed, 2005). Algunos estudios han establecido que las diferencias entre optimismo y pesimismo como explicaciones atribucionales abarcan aspectos del ajuste personal e influencia sobre la salud, motivación y aprendizaje (Schulman, 1995), así un individuo con un óptimo estilo explicativo está más relacionado con la toma de iniciativas, persiste ante la adversidad, toma riesgos y es decisivo; es decir, el optimismo está asociado con la acción y por ende con el desempeño académico (Smith & Hoy, 2007).

La actitud hacia el estudio, la autoeficacia y el optimismo constituyen aspectos de la vivencia del educando que se relacionan al rendimiento académico y su desenvolvimiento en esta etapa escolar (Feldman & Kubota, 2015; Narmadha & Chamundeswari, 2013; Lee, 2016; Tan & Tan, 2014). Sin embargo, la mayoría de estudios que abordan estos factores se han enfocado en el análisis de una de las variables anteriormente mencionadas con el rendimiento académico, sin integrar los aportes y hallazgos en torno a estos constructos. Al respecto cabe resaltar que en el contexto escolar, principalmente en secundaria en Perú, solo se han identificado investigaciones que evidencian una relación significativa entre la autoeficacia y el rendimiento académico y diferencias significativas según grado y sexo en ambas variables (Cartagena, 2008; Kohler, 2009).

Para la realización de la presente investigación no se han identificado estudios publicados en el Perú que analicen el rendimiento académico y su relación con la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo en una misma muestra de adolescentes escolares de Lima. Es por ello que el presente estudio pretende contribuir al

conocimiento de la relación de estas variables motivacionales que recogen las diferencias individuales en el aprendizaje, especialmente en la adolescencia la cual es descrita como un periodo crítico con implicaciones transcendentales en la vida escolar.

Actitud hacia el estudio

De manera general los objetivos educacionales, en todos los niveles, se encuentran divididos en tres dominios o áreas: cognitivo, afectivo y conductual (Morales, 2006). El primero hace referencia al desarrollo de conocimientos, el segundo a los sentimientos, actitudes y afectos y el último a los comportamientos o habilidades (Krathwolh, Bloom & Massia, 1975). Esta distinción arbitraria responde a una necesidad de trabajar con la unidad del organismo humano a través de la medición, métodos y enfoques.

El dominio afectivo, abarca la atracción o repulsión frente a un evento, objeto o sujeto, está conformado por categorías tales como intereses, actitudes y valores (Morales, 2006). Estas se distinguen mediante tipos o niveles de aprendizaje, principalmente en las propuestas de tecnología educativa y diseños de instrucción.

Las actitudes son una predisposición aprendida, no innata, y estable que puede cambiar de una manera favorable o desfavorable ante un objeto (Katz, 1960). Constituyen variables intermedias entre el estímulo (objeto de la actitud) y la respuesta o conducta mensurable (McGuire, 1969; Nunnally & Bernstein, 1994).

Las actitudes están conformadas por tres componentes: cognitivo (información), afectivo (valoración) y conductual (tendencia a la acción) (Cooper & Croyle, 1984). El núcleo de las actitudes está en el componente afectivo, seguido por el cognitivo; sin embargo, la relación e implicancia directa de ambos sobre la conducta no es de causalidad

sino de influencia, siendo así que las actitudes son factores importantes más no los únicos en la expresión de la conducta externa frente a un objeto.

En el ámbito educativo la actitud hacia el estudio hace referencia al conjunto de valoraciones hacia los aspectos y actividades de aprendizaje propias de cada materia, el proceso enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación y la organización y esfuerzo que cada situación académica requiere del estudiante.

Cabe finalmente resaltar que la relación entre la actitud hacia el estudio y el rendimiento académico en la educación básica ha sido evidenciada a través de investigaciones, siendo esta directa y estadísticamente significativa (Lee, 2016; Narmadha & Chamundeswari, 2013; Pahlke, Hyde & Allison, 2014; Schiepe-Tiska, Roczen, Müller, Prenzel, & Osborne, 2016).

Autoeficacia académica

Bandura (1987) en su teoría social del aprendizaje, define la autoeficacia como los juicios personales sobre la capacidad de ejecutar conductas para alcanzar resultados deseados. No hace referencias a las destrezas que posea una persona, sino de las creencias acerca de estas. Por tanto, es un juicio personal sobre cuánto éxito puede lograrse en una situación compleja con las habilidades que se poseen (Tuckman & Monetti, 2011).

Los individuos valoran constantemente sus capacidades para determinar su autoeficacia, antes de ejecutar las acciones requeridas ante una demanda. Este aspecto determina en el sujeto el sentimiento de agencia para influir y determinar el curso de su vida (Schunk, 2012). La evaluación de la aptitud para resolver satisfactoriamente las situaciones vitales es un determinante del curso de la acción, así como del esfuerzo que se invertirá para afrontar situaciones que produzcan estrés (Colom, 2012).

Este constructo psicológico fue introducido por Bandura dentro de la teoría social del aprendizaje. Esta rechaza la concepción dicotómica del sí mismo como agente y como objeto, conceptuando a la persona como un agente en el cual interactúan la historia previa de aprendizaje, las expectativas de dominio (eficacia) y las interpretaciones actuales del mundo para regular su conducta. La noción de determinismo recíproco de Bandura es una noción compleja sobre una agencia activa-reactiva (Crozier, 2001; Puente, 2005).

Para Bandura (1997) la experiencia de autoeficacia o competencia personal proviene de cuatro fuentes: conquistas del desempeño, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estado fisiológico. Cada una de estas puede implicar un valor informativo distinto para diferentes personas.

Con respecto a los juicios sobre la propia autoeficacia, estos varían a lo largo de tres dimensiones relacionadas con la ejecución (Tuckman & Monetti, 2011): dificultad de la tarea, generalización y fuerza de los juicios de la propia eficacia.

Las investigaciones realizadas por Bandura (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2005) evidenciaron que la autoeficacia está relacionada con el inicio de una acción, la persistencia en la tarea y su culminación de forma exitosa. La autoeficacia desempeña un rol fundamental en la motivación, al determinar las actividades en las que se involucren las personas y su permanencia en ellas (Crozier, 2001).

La aplicación de la teoría de la autoeficacia en el campo educativo evidencia cómo los estudiantes con altas expectativas de eficacia personal cuentan con una mayor motivación académica. A su vez, estos logran mejores resultados, son más capaces de autorregular su aprendizaje y muestra mayor motivación intrínseca al aprender.

Por tanto la autoeficacia que posea el estudiante estará fuertemente relacionada con variables críticas referidas a las actividades y elaboración de productos de aprendizaje, como son el compromiso con la tarea, la constancia, el empleo de estrategias, la búsqueda de ayuda y la realización de tareas (Pajares, 2001).

Las creencias de autoeficacia regulan el proceso que permite a las personas desarrollar interés intrínseco por actividades para las cuales al inicio posee poca o nula habilidad. Los estándares y el significado percibido del desafío contribuyen de tres formas al desarrollo de intereses y satisfacciones (Sollod, Wilson & Monte, 2009):

- Los estándares personales que suponen un reto consiguen el esfuerzo y participación constante en actividades necesarias para desarrollar habilidades personales.
- Dominar un desafío produce un sentimiento de satisfacción, un estado subjetivamente reforzante que aumenta el interés en la actividad que conduce al dominio.
- Los estándares personales de alto calibre también son indicadores altamente individualizados y esas valoraciones establecidas por uno mismo permiten monitorear el progreso del individuo hacia el dominio.

Las actividades académicas presentan al aprendiz retos de forma creciente, donde los logros pasados van quedando atrás para buscar satisfacciones personales en logros mayores, por ende siempre tendrá que aprender más. En la búsqueda de crecimiento y excelencia en el aprendizaje, la confianza que tengan los estudiantes en su eficacia determinará los desafíos académicos que se impongan y el interés intrínseco en sus materias a aprender.

Optimismo

El optimismo es uno de los constructos centrales de la psicología positiva, siendo validado a través de diversos estudios y poblaciones, siendo la definición con mayor aceptación la de Scheier, Carver y Bridges (1994), entendida esta como las expectativas generalizadas favorables acerca de las cosas que a uno le suceden en la vida. Para estos autores el optimismo es disposicional, unidimensional y de naturaleza polar (optimismo/expectativas favorables y pesimismo/expectativas desfavorables), reflejando rasgos estables, consistentes a través del tiempo y las situaciones.

El optimismo es una tendencia a esperar resultados favorables (Marshall et al., 1992) que está relacionado con el bienestar psicológico y físico de las personas, siendo un factor protector de salud (Amorós-Gómez, Remor & Carrobbles, 2004).

Este constructo implica una manera de observar y juzgar las cosas bajo un criterio favorable (Avia & Vázquez, 1999; Seligman, 2006; Vazquez & Hervás, 2009), reflejando una característica de la personalidad que media entre acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos (Scheier & Carver, 1985). Este constituye un factor importante para crear condiciones de satisfacción y felicidad. En el ámbito educativo, constituyen en el estudiante las expectativas de control sobre resultados de sus acciones de estudio, expectativas sobre la posibilidad de un rendimiento positivo en el futuro, así como un cierto componente de autoeficacia personal y competencia (Fredrickson, 2003).

Existen dos modelos teóricos para explicar el optimismo, el primero es el disposicional (Carver & Scheier, 2009; Landa, Aguilar-Luzón & Salguero de Ugarte, 2008) explicándolo como expectativas frente a las situaciones futuras producto de las tendencias relativamente estables de las personas. El segundo modelo es el atributivo (Gillham, Shatté & Reivich, 2001), donde las personas optimistas se comunican con atribuciones internas de los sucesos positivos y externas a los

negativos y como transcurridos en el pasado. La diferencia entre los dos modelos es que, en el primero las creencias optimistas se refiere muchas veces a expectativas futuras y los no optimistas hacen referencia a atribuciones del pasado (Orejudo & Teruel, 2009). Es importante señalar, que los individuos optimistas explican los hechos buenos aludiendo a causas permanentes que se relacionan con capacidades. Los optimistas tienden a experimentar emociones reales en caso de situaciones complicadas, desarrollando una mayor capacidad en solucionar problemas (Orejudo & Teruel, 2009).

En referencia al campo educativo, en la adolescencia se sufren cambios en los patrones cognitivos y en la conducta que se expresan en el desempeño escolar, reflejando así nuevas perspectivas de uno mismo, los otros y el mundo. Por tanto, las creencias que tienen los estudiantes de secundaria sobre sí mismo y el mundo van a tener efectos sobre la motivación y el ajuste individual, implicando que en casos donde haya una tendencia al pesimismo, el grado de compromiso e implicación en sus estudios será menor a que si fuesen optimistas (Orejudo & Teruel, 2009). Las expectativas que tienen los estudiantes de alcanzar sus metas de aprendizaje pueden ir desde el polo optimista al pesimista y es en función a estas creencias que autorregulará su conducta y emociones. En referencia a los polos de las expectativas de un alumno, estos pueden percibir sus metas educativas como alcanzables (optimistas) o como muy difíciles de conseguir (pesimistas).

Investigaciones han evidenciado la relación entre el optimismo y el éxito académico (Lai & Wan, 1996), así como la relación de estas con la autoeficacia y adaptación académica (Chemers, Hu, L-t, García, 2001). Además se han evidenciado mejoras en el desempeño cuando se interviene sobre esta variable así como cuando los estudiantes optimistas han experimentado un fracaso, mejoran su rendimiento, en las siguientes pruebas, más que los pesimistas, cuando se apoya con un reentrenamiento atribucional (Ruthig, Perry, Hall & Hladkyj, 2004).

Considerando que el paradigma actual en educación básica es el desarrollo de competencias orientadas a la formación integral del educando, creando condiciones apropiadas desde la intervención pedagógica para que el sujeto construya su conocimiento. Es importante analizar las relaciones entre las variables motivacionales y el rendimiento académico en la etapa de la adolescencia y en Lima, puesto que estas variables han sido estudiadas de forma aislado o relacionadas individualmente a los logros de aprendizaje, por ello se justificación el analizar cómo estas covarían. Los hallazgos de este estudio permitirán generar intervenciones psicopedagógicas y aportar así campo de la psicología educacional, como ciencia aplicada y profesión, en beneficio del sujeto de educación.

A partir de lo anteriormente expuesto, se considera pertinente plantear como objetivos de investigación analizar el rendimiento académico y su relación con la actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Lima y establecer diferencias según sexo y grado.

Método

Tipo y diseño de investigación

El presente estudio es cuantitativo y de alcance correlacional, pues se orienta a medir las variables de estudio y a través de la estadística evidenciar el grado de asociación del rendimiento académico con la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El diseño corresponde a los tipos no experimental, correlacional-bivariado simple y transversal, porque el establecimiento de la asociación entre variables se dará a partir de la recolección de los datos en los participantes en un único momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Participantes

La población estuvo constituida por los alumnos de secundaria de la institución educativa estatal N° 6039 Fernando Carbajal Segura de Lima, que cuenta con un total de 1115 matriculados. Este centro se encuentra ubicado en el distrito de Salamanca y la cobertura de su servicio educativo tiene como alcance a los residentes del distrito en mención así como otros residentes de pueblos aledaños.

La muestra quedó conformada por 370 estudiantes pertenecientes a los cinco grados del nivel secundario. Esta se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia, aplicando los instrumentos en aquellas secciones de cada grado que las autoridades de la institución autorizaron.

Se consideraron como criterios de exclusión:

- Alumnos con discapacidad.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas e informadas al centro.

En base a las consideraciones previamente consignadas, la edad de los participantes fluctuaba entre 11 y 17 años ($M = 13.24$, $DE = 1.78$) y según el sexo, el 45% eran mujeres y 55% varones. Con respecto al grado, 85 pertenecían a primero (23%), 85 a segundo (23%), 76 a tercero (21%), 69 a cuarto (18%) y 55 a quinto (15%)

Instrumentos

Escala de actitud general hacia el estudio (E-1).

Desarrollada por Morales (2006) para medir unidimensionalmente la tendencia en la respuesta individual frente a las situaciones de estudio y de aprendizaje, para ello los 15 ítems que conforman la escala corresponden a cinco indicadores identificados: Nivel alto de aspiraciones (1, 6 y 11), Gusto por el estudio (2, 7 y 12), Organización del estudio (3, 8 y 13), Esfuerzo por comprender (4, 9 y 14), Deseo de seguir aprendiendo (5, 10 y 15).

Las respuestas a los ítems corresponden a una escala de tipo Likert con cuatro opciones, en la que 1 representa a la categoría “*no importante*” y 4 a “*Muy importante*”. A mayor puntuación, más positiva es la actitud hacia el estudio.

Con respecto a las propiedades psicométricas de la escala, Morales (2016) encontró en niñas y niños de primaria ($N = 276$) y secundaria ($N = 174$) una confiabilidad de .810 ($M = 41.87$, $DE = 6.59$) y de .850 ($M = 44.31$, $DE = 5.71$) respectivamente. Las evidencias de validez reportadas corresponden al análisis de su relación con otras variables tales como

Autoestima ($r = .249, p < .01$), Actitud de los padres ($r = .285, p < .05$) y Confianza en la suerte ($r = -.187, p < .05$).

En el anexo 2 se presenta la Escala de Actitud general hacia el Estudio (E-1) empleada para operacionalizar dicha variable.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Esta escala unidimensional, creada por Palenzuela (1983), evalúa la autoeficacia académica y cuya versión adaptada en el Perú (Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramirez, 2012) consta de nueve ítems con cuatro opciones de respuesta, de “*Nunca*” hasta “*Siempre*”. La administración puede ser individual o colectiva y su completamiento toma aproximadamente 15 minutos.

Las propiedades psicométricas de la escala han sido evidenciadas en diversos estudios psicométricos nacionales, donde se han reportado validez de contenido, validez de relación con otras variables e indicadores de confiabilidad elevados (Domínguez et al., 2012, Domínguez-Lara, 2016).

El anexo 3 contiene Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), versión validada propuesta por Domínguez et al. (2012) y que será empleada en la presente investigación para medir la variable autoeficacia académica.

Escala de Orientación hacia la vida – Revisada (LOT-R).

Creada por Scheier y Carver (1985) y revisada posteriormente por los mismos autores (Scheier, Carver & Bridges, 1994), para medir unidimensionalmente de forma polar las expectativas generalizadas (favorables o desfavorables) sobre las cosas que a uno le suceden en la vida.

La adaptación y la traducción al español del LOT-R fue realizada por Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998), versión que ha sido empleada en estudios latinoamericanos (Vera-Villaruel, Córdova-Rubio & Celis-Atenas, 2008) y peruanos (Salgado, 2009; Grimaldo, 2004).

Consta de 10 ítems, tres redactados de forma directa (dirección optimismo), tres en sentido inverso (dirección pesimismo) y cuatro de relleno para hacer menos evidente el contenido. La respuesta a los ítems se hace a través de un escalamiento tipo Likert donde 1 representa la categoría “*Estoy completamente en desacuerdo*” y 5 “*Estoy completamente de acuerdo*”.

En la adaptación al español (Otero et al., 1998) se reportó un alfa de Cronbach de .78 y un coeficiente de correlación con el LOT original de .95. En el Perú Grimaldo (2004) obtuvo evidencias de validez factorial, validez convergente y de confiabilidad.

En el anexo 4 se presenta la Escala de Orientación hacia la Vida - Revisada (LOT-R), versión en español de Otero et al. (1998) y que sido utilizada en investigaciones nacionales y que será empleada para medir el optimismo, dado que cuenta con los criterios de bondad psicométricos en escolares peruanos.

Rendimiento académico.

Se tomó como medida del rendimiento académico el promedio de notas obtenido al finalizar el segundo bimestre por cada participante en los cursos del currículo, según el grado al que pertenecían. Estos fueron proporcionados por la Dirección de la Institución educativa.

Procedimiento

Se solicitaron previamente al Director de la institución educativa el permiso oficial, explicando la naturaleza y sustentando los alcances del proyecto de investigación y una vez que se contó con la autorización formal, se procedió a la aplicación en los grados y secciones indicadas según cronograma durante el horario de clases.

Al ser los participantes menores de edad, se hizo llegar a sus padres o apoderados la ficha de consentimiento informado para que puedan dar su autorización. En esta se indicaba la naturaleza del estudio, que toda la información obtenida sería tratada garantizando el anonimato y que no serían utilizadas para otros fines más que los planteados en el objetivo de la investigación. Además que en caso de requerir resultados podrían contactar a la autora.

La aplicación de los instrumentos se realizó de forma colectiva en cada aula, siendo el protocolo seguido el siguiente: presentación de la investigadora e información sobre el estudio y la naturaleza voluntaria de la participación de cada estudiantes, se brindaron las instrucciones para el completamiento de los instrumentos, se resolvieron dudas de presentarse durante la aplicación y finalmente se revisó e identificó si algún estudiante al entregar hubiese dejado de responder algún reactivo.

Análisis de datos

Se emplearon para el análisis de datos estadísticos descriptivos, psicométricos e inferenciales. Los estadísticos descriptivos incluyeron la media (M) y la desviación estándar (DE), mientras que los psicométricos constituyeron los cálculos del índice de homogeneidad (r_{it}) y del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach (α).

Para el análisis inferencial, previamente se realizó el análisis de normalidad con el estadístico de Shapiro-Wilk (W) para evaluar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos (Field, 2013) dada su potencia estadística (Razali & Wah, 2011). Para la prueba de significancia estadística de la relación entre las variables de estudio se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman (r_s). En análisis inferencial de diferencias según sexo se empleó la prueba de U de Mann Withney y para la comparación según grado el estadístico, Kruskal-Wallis.

El procesamiento de los datos se realizó en el software *Statistical Package for Social Sciences* (IBM® SPSS) versión 22, al nivel de significación del .05. Es decir, para el contraste de las hipótesis el valor p de los coeficientes de correlación deberá ser menor a un α de .05 para rechazar la hipótesis nula, y por tanto considerar el resultado estadísticamente significativo, evidenciando que la relación entre las variables estudiadas no se debe a una mera coincidencia, al azar (Aron & Aron, 2001).

Resultados

A continuación se presentan los hallazgos, los cuales inician con el análisis de la confiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos empleados, luego se reportan los principales estadísticos descriptivos y de ajuste a la normalidad; para finalmente a través de los estadísticos inferenciales, responder a los objetivos planteados.

Análisis de la confiabilidad de las medidas

En la tabla 1 se pueden apreciar los índices de homogeneidad (r_{it}) promedio estimados para los ítems que conforman cada escala y los coeficientes confiabilidad alfa de Cronbach. En un primer análisis se identificaron los ítems, en cada caso, cuyos r_{it} , no superaron el criterio .20 (Kline, 1995) y que al afectar el valor del alfa de Cronbach se procedió a su exclusión y recalcular los indicadores en mención. Así en el reanálisis de la confiabilidad en la EAPESA se removieron los ítems 7 ($r_{it} = .13$) y 9 ($r_{it} = .09$) y en el LOT-R el ítem 6 ($r_{it} = .11$) y por tanto no fueron considerados para el cálculo de los puntajes totales en las escala según variable. A partir de las modificaciones mencionadas se obtuvieron coeficientes de confiabilidad adecuados para el E-1 ($\alpha = .78$), la EAPESA ($\alpha = .81$) y el LOT-R ($\alpha = .72$) (Nunnally & Bernstein, 1994).

Tabla 1.

Estimación de la confiabilidad de las puntuaciones de las medidas

	α	r_{it} promedio	Nº de ítems
Escala de actitud general hacia el estudio (E-1)	.78	.22 [.27, .55]	15
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).	.81	.28 [.48, .60]	8 ^a
Escala de Orientación hacia la vida – Revisada (LOT-R)	.72	.20 [.21, .38]	5 ^b

Nota. r_{it} : correlación ítem-test. α : coeficiente de confiabilidad. ^a Items 7 y 9 removidos del puntaje. ^b Item 6 removido del puntaje.

Análisis descriptivo

En la tabla 2 se aprecian los estadísticos descriptivos, media (M) y desviación estándar (DE) de las puntuaciones de cada una de las escalas aplicadas y del rendimiento académico, es decir la variabilidad en los promedios obtenidos en cada caso. Considerando la prueba de normalidad de Shapiro Wilks (Razali & Wah, 2011), las distribuciones de los puntajes en todas las variables de estudio fueron no normales, por ende se emplearon estadísticos no paramétricos para los análisis inferenciales.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos y prueba de ajuste de Shapiro-Wilk de las puntuaciones

	M	DE	W
Actitud general hacia el estudio	44.36	5.76	.985***
Autoeficacia para situaciones académicas	21.93	4.27	.986***
Optimismo	18.10	2.85	.973***
Rendimiento académico	13.78	1.84	.904***

*Nota. W: Shapiro-Wilk, *** $p < .001$.*

$N = 370$

Análisis inferenciales

En la tabla 3 se puede observar la matriz de correlaciones entre las variables de estudio, evidenciando que la actitud hacia el estudio ($r_s = .417$), la autoeficacia académica ($r_s = .335$) y el optimismo ($r_s = .132$) se relacionan de forma directa y estadísticamente significativa ($p < .01$) con el rendimiento académico.

Tabla 3.

Correlaciones de Spearman entre las variables de estudio

		1	2	3	4
1. Actitud hacia el estudio	r_s	—	.491 ***	.272 ***	.417 ***
	p	—	<.001	<.001	<.001
2. Autoeficacia académica	r_s		—	.349 ***	.335 ***
	p		—	<.001	<.001
3. Optimismo	r_s			—	.132 **
	p			—	.006
4. Rendimiento académico	r_s				—
	p				—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, una cola

$N = 370$

Con respecto a la comparación según sexo, se evidencia que solamente en la actitud hacia el estudio las mujeres presentan un mayor rango promedio que los varones y esa diferencia es estadísticamente significativa ($p < .05$) (véase tabla 4).

Tabla 4.

Análisis inferencial de diferencias en las variables de estudio según sexo.

	Sexo	n	Rango Promedio	U	P
Actitud hacia el estudio	Masculino	202	171.49	14226.00	.022
	Femenino	168	196.80		
Autoeficacia académica	Masculino	202	192.47	15560.00	.168
	Femenino	168	177.12		
Optimismo	Masculino	202	192.53	15547.00	.163
	Femenino	168	177.04		

$N = 370$

En la tabla 5 se pueden apreciar las comparaciones en actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo en los estudiantes según el grado de pertenencia (primero, segundo, tercero, cuarto o quinto de secundaria), identificándose que entre los cinco grupos no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) entre los rangos promedio en las variables de estudio.

Tabla 5.

Análisis inferencial de diferencias en las variables de estudio según grado.

	Grado	n	Rango Promedio	Kruskal Wallis	
				X ²	p
Actitud hacia el estudio	Primero	85	190.58	7.296	.121
	Segundo	85	204.60		
	Tercero	76	174.73		
	Cuarto	69	175.25		
	Quinto	55	160.22		
Autoeficacia académica	Primero	85	197.57	9.398	.052
	Segundo	85	195.19		
	Tercero	76	168.01		
	Cuarto	69	201.14		
	Quinto	55	156.43		
Optimismo	Primero	85	175.30	4.958	.292
	Segundo	85	191.59		
	Tercero	76	175.72		
	Cuarto	69	181.12		
	Quinto	55	210.86		

N = 370

Discusión

Los hallazgos reportados respecto al objetivo general del presente estudio evidencian que existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la actitud hacia el estudio, la autoeficacia y el optimismo con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Lima.

La actitud hacia el estudio que posea el adolescente se relaciona con su rendimiento, puesto que una valoración positiva del aprendizaje implicará un mayor nivel de aspiraciones, gusto por el estudio y deseo de seguir aprendiendo (Morales, 2006), conllevando así a un desempeño provechoso en el cumplimiento de tareas y actividades evaluativas. Para ello el curriculum debe considerar transversalmente, como objetivo educacional en cada materia, el cambio de actitudes negativas hacia el estudio de dicho contenido y actividades que desarrollen vivencialmente la percepción de la utilidad de dichos aprendizajes en el desarrollo personal y profesional. Principalmente se ha encontrado que los estudiantes poseen una actitud positiva cuando perciben a las materias escolares y sus actividades como retadoras, a través de métodos experienciales (Narmadha & Chamundeswari, 2013). Cabe resaltar que esto exige al docente una intervención pedagógica creativa e innovadora que responda a los intereses del adolescente.

La autoeficacia académica se relaciona con el rendimiento y este hallazgo concuerda con lo reportado por diferentes estudios, siendo dicha asociación moderada y positiva (Honicke & Broadbent, 2016). Esto evidencia que aquellos estudiantes con fuertes creencias en sus propias capacidades para hacer frente a las actividades académicas en cada materia, independientemente del grado de dificultad o complejidad del contenido, presentan una mayor persistencia y compromiso en el aprendizaje y esto se ve reflejado en sus notas. Además, cuanto mayor sea la percepción de la eficacia personal en actividades de aprendizaje mayor será el impacto en las aspiraciones del estudiante, tanto a nivel académico como en los resultados obtenidos en sus evaluaciones (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013).

El optimismo tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento académico en los estudiantes, dado que el poseer una expectativa positiva, consistente y estable, de sus vivencias conlleva a una percepción y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje como un conjunto de retos que pueden ser afrontados y aprovechados por este (Hoy, Tarter & Hoy, 2006). Además, constituye un factor motivacional importante con respecto a los logros en el aprendizaje pues repercute positivamente en el desempeño en cada curso; ello se manifiesta en la persistencia, el compromiso y esfuerzo frente una demanda académica. No obstante, puede verse afectado por la retroinformación que recibe el estudiante frente a su desempeño (Smith & Hoy, 2007) por ello, es importante que el docente haga un seguimiento y acompañamiento continuo para ayudar al discente a reconocer sus habilidades y limitaciones, de modo que este genere atribuciones realistas que lo motiven a generar estrategias de solución oportuna a los problemas que puedan presentarse en cada materia escolar (Yates, 2002).

En el presente estudio con respecto a la comparación de la autoeficacia académica según género, no se encontraron diferencias significativas lo cual contradice lo reportado en estudios metanalíticos, donde los hombres tienden a percibirse ligeramente más autoeficaces que las mujeres (Huang, 2013). Sin embargo, como mencionan los autores dichas diferencias depende del dominio académico al que se tome como referencia. En esta investigación las diferencias según género en los dominios específicos no serían evidentes al emplear el promedio del bimestre a partir de las notas obtenidas en todos los cursos como indicador del rendimiento académico. Todo ello, sugiere que para futuras investigaciones que pretendan identificar diferencias en la autoeficacia académica según género deberán ser evaluadas por cada materia escolar; considerando que las mujeres tienden a percibirse más auto eficaces en cursos relacionados a comunicación, mientras que los hombres en matemática, computo-tecnología y ciencias (Jansen, Scherer & Schroeders, 2015; Tan & Tan, 2014).

En referencia a la actitud hacia el estudio se encontraron diferencias significativas, es así que las mujeres presentaron una mejor actitud en comparación a los hombres. Este

hallazgo es similar al reportado por Narmandha y Chamundeswari (2013), donde las mujeres presentan un nivel más alto de aspiraciones, gusto por el estudio, mayor capacidad de organización, esfuerzo por comprender y un deseo de consolidar aprendizajes más allá de las notas aprobatorias obtenidas. Esto se debería a las diferencias de género en cuanto a los estilos de crianza y las expectativas sociales, donde la mujer peruana se desarrolla en una sociedad machista que privilegia el logro en los varones en desmedro del proceso en la adquisición de una competencia, desvalorizan aspectos importantes en el proceso de aprendizaje, como la organización y las aspiraciones a largo plazo, privilegiando socialmente el resultado y el nivel de logro. En tanto que para Lee (2016) las mujeres poseen una actitud positiva a diferencia de los hombres en aspectos relacionados con el cuidado y organización necesaria en el proceso, más que en el producto.

En cuanto al grado de pertenencia no se encontraron diferencias en las variables de estudio, debido a que al encontrarse todos los participantes en la etapa de la adolescencia, el perfil cognitivo y socioemocional no variaría en función al nivel de las materias cursadas según grado, sino que dependería de la etapa del ciclo vital en el cual se encuentra el estudiante y esto determinaría las diferencias (Salgado, 2009; Smith & Hoy, 2007).

Los hallazgos del estudio corroboran lo planteado por la teoría sociocognitiva, en referencia al valor de los aspectos motivacionales en la determinación de la conducta del educando para el logro de sus metas de aprendizaje. Además, evidencia que el desarrollo transversal de competencias actitudinales y aquellas relacionadas a habilidades blandas repercutirían positivamente en los logros de aprendizaje. Por tanto, es importante que toda intervención pedagógica involucre estos aspectos para generar aprendizajes significativos.

La presente investigación posee ciertas limitaciones que comprometen la generalización de los resultados, ya que solamente se ha recolectado datos en estudiantes de una institución educativa estatal, los cuales no fueron seleccionados a través de procedimientos probabilísticos. Además, siguiendo la sugerencia de otros investigadores es necesario realizar el estudio sobre la relación de estas variables con el

rendimiento considerando cada dominio específico o materia escolar para un análisis predictivo, con mayor potencia e implicancias prácticas. Sin embargo, pese a las limitaciones mencionadas, es importante mencionar que el presente estudio constituye un aporte, dado que pretende abordar la relación de las variables estudiadas con el rendimiento académico en estudiantes de educación básica regular.

Conclusiones

- Existe relación positiva y estadísticamente significativa entre la actitud hacia el estudio, la autoeficacia académica y el optimismo.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en actitud hacia el estudio según sexo.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en actitud hacia el estudio, autoeficacia académica y optimismo según grado.

Referencias

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S.K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-129. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n3p117>
- Amorós-Gómez, M., Remor, E., & Carroble, J.A. (2004). ¿Es el optimismo disposicional un factor protector de las emociones negativas y del malestar físico? En *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 253-266). Departamento de Psicología Básica.
- Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2ª ed.). Buenos Aires: Pearson Educación.
- Avia, D., & Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory, In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.). *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 349-373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2009). Action, affect, and two-mode models of functioning. In E. Morsella, J. A. Bargh, & P. M. Gollwitzer (Eds.), *Oxford handbook of human action* (pp. 298–327). New York, NY: Oxford University Press.
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cooper, J., & Croyle, R. T. (1984). Attitudes and Attitude Change, *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cheng, S. T., & Chan, A. C. (2003). The development of brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 1060-1070.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334>
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., Caprara, G.V., (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98.
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de*

Psicología – UCSP, 4, 45-53.

- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-UCSP*, 2(1), 27-39.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(1), 95–104. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.1.95>
- Elias, S.M., & McDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS STATISTICS* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330–335.
- Grimaldo, M. (2004). Niveles de Optimismo en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima. *LIBERABIT*, 10, 97-107.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. En E.C. Chang (ed.): *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington: American Psychological Association.

- Grant, H., & Higgins, E. T. (2003). Optimism, Promotion Pride, and Prevention Pride as Predictors of Quality of Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1521–1532. <https://doi.org/10.1177/0146167203256919>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 27-46.
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Massia, B. B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación, II, ámbito de la afectividad*, Alcoy Marfil.

- Kohler, H. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. a la autoeficacia de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 2, 101-119.
- Lai, J. C., & Wan, W. (1996). Dispositional optimism and coping with academic examinations. *Perceptual and motor skills*, 83(1), 23-27.
- Landa, J. M., Aguilar-Luzón, M. C., & Salguero de Ugarte, M. F. (2008). El papel de la IEP y del optimismo/pesimismo disposicional en la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 363-382.
- Lee, J. (2016). Attitude toward school does not predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 52, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.009>
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45, 630–635. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.00>
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación* (3ª ed.). Madrid. Alianza Editorial.
- Marshall, G. N., Wortman, C. B., Kusulas, J. W., Hervig, L. K., & Vickers, R. R., Jr. (1992). Distinguishing optimism from pessimism: Relations to fundamental dimensions of mood and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1067-1074.
- McGuire, W. J. (1969). The Nature of Attitude Change, en Lindzey, G., and Aronson, E. (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Reading, Mass: Addison-Wesley, vol. III, 137-314.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 575–596.

- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Narmadha, U., & Chamundeswari, S. (2013). Attitude towards Learning of Science and Academic Achievement in Science among Students at the Secondary Level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 114-124. <https://doi.org/10.5296/jsr.v4i2.3910>
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ogunmakin, A. O., & Akomolafe, M. J. (2013). Academic Self-Efficacy, Locus of Control and Academic Performance of Secondary School Students in Ondo State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 570-576. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n11p570>
- Olufemi, A. & Jude, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Locus de Control and Academic Performance of Secondary School Students in Onde State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 570-576. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n11p570>
- Orejudo, S., & Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(3), 129-158.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A., & Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Owayed, F. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality*, 33(19), 95-104. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.95
- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with

coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042–1072. <https://doi.org/10.1037/a0035740>

Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219.

Papalia, D. E., & Martorell, G. A. (2016). *Desarrollo humano* (13ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

Puente, A. (2005). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Rai, S. (2016). The relationship between self efficacy and decision making on academic performance of adolescents. *International Journal For Technological Research In Engineering*, 16, 133–136.

Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power Comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709–730.

- Salgado, C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *LIBERABIT*, 15(2), 133-141.
- Scheier, M. & Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., Carver, C., & Bridges M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schiepe-Tiska, A., Roczen, N., Müller, K., Prenzel, M., & Osborne, J. (2016). Science-Related Outcomes: Attitudes, Motivation, Value Beliefs, Strategies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective* (pp. 301–329). Cham: Springer International Publishing. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_12
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Shepperd, J. A., Maroto, J. J., & Pbert, L. A. (1996). Dispositional optimism as a predictor of changes among cardiac patients. *Journal of Research in Personality*, 30, 517-534.
- Shulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. McC. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.). *Explanatory style*. (pp. 159-171). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sollod, R., Wilson, J., & Monte, C. (2009). *Teorías de la personalidad* (8ª ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.

- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Shaunessy, E. (2008). An Independent Investigation of the Validity of the School Attitude Assessment Survey—Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(1), 69-82. <https://doi.org/10.1177/0734282907303089>
- Tan, C., & Tan, L. S. (2014). The Role of Optimism, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Gender in High-Ability Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 621–633. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0134-5>
- Tenney, E. R., Logg, J. M., & Moore, D. A. (2015). (Too) optimistic about optimism: The belief that optimism improves performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(3), 377–399. <https://doi.org/10.1037/pspa0000018>
- Trianes, M. V. (2012). *Psicología del Desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México D.F.: Cengage Learning.
- Vazquez, C. & Hervás, G. (2009). *Psicología positiva*. Bilbao: Desclée de Broker.
- Vera-Villaruel, P., Córdova-Rubio, N., & Celis-Atenas, K. (2008). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena, *Universitas Psychologica*, 8(1), 61-68.
- Yates, S. M. (2002). The Influence of Optimism and Pessimism on Student Achievement in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*. 14(1), 4-15.

Anexo 1

Ficha de datos personales

Identificador: _____

Género: () Varón () Mujer

Edad: _____ años

Grado: () Primero () Segundo () Tercero () Cuarto () Quinto

Anexo 2

Actitud general hacia el estudio (E-1)

Procura responder con *cierta rapidez*, sin pensarlo mucho, sin omitir ninguna pregunta y con *sinceridad*

MARCA CON UNA EQUIS "X" DENTRO DEL CUADRO DE TU RESPUESTA A CADA AFIRMACIÓN

1. *Para mí es muy importante sacar buenas notas (altas)*

1 Muy importante 2 Bastante importante 3 Poco importante 4 No importante

2. *Para mí el estudiar es duro y aburrido*

1 Sí, mucho 2 Bastante duro y aburrido 3 Más bien no 4 Ciertamente no

3. *Me resulta fácil organizarme el tiempo para estudiar*

1 Sí, siempre 2 Casi siempre 3 Casi nunca 4 Nunca

4. *En lo que estudio hay muchas cosas que no entiendo*

1 Sí, muchas 2 Bastantes 3 Pocas 4 Casi ninguna

5. *Yo estudio sobre todo porque me gusta estudiar y saber cosas*

1 Sí 2 Sí, pero no mucho 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

6. *Yo procuro sacar mejores notas que los demás*

1 Sí 2 Sí, pero no mucho 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

7. *Me cuesta mucho ponerme a estudiar en serio*

1 Sí, siempre 2 Sí, pero no mucho 3 Más bien no 4 Nunca o casi nunca

8. *Me preparo para los exámenes con tiempo suficiente*

1 Sí, siempre 2 Casi siempre 3 Algunas veces 4 Nunca o casi nunca

9. *Lo que no entiendo, lo dejo; me basta con saber lo más fácil de entender*

1 Sí, casi siempre 2 Con frecuencia 3 Algunas veces 4 Nunca o casi nunca

10. *Cuando estudio me encanta comprender cosas nuevas y ver que sé algo más*

1 Sí, por supuesto 2 Más bien sí 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

11. *A mí me basta con no jalar (desaprobar)*

1 Sí, por supuesto 2 Más bien sí 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

12. En general me gusta estudiar

1 Sí, mucho 2 Más bien sí 3 Más bien no 4 Muy poco o nada

13. Las cosas que no me gusta estudiar suelo dejarlas para el final

1 Sí 2 Con frecuencia 3 Algunas veces 4 Nunca o casi nunca

14. Me esfuerzo por comprender las cosas difíciles

1 Sí, mucho 2 Sí, pero no mucho 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

15. Me gustaría saber más sobre muchas de las cosas que estudiamos en clase

1 Sí, mucho 2 Sí, pero no mucho 3 Más bien no 4 Por supuesto que no

Anexo 3

Escala de autoeficacia para situaciones académicas

A continuación encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1 = Nunca 2= Algunas veces 3 = Bastantes veces 4 = Siempre

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2. Pienso que tengo la capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	1	2	3	4
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico (buenas notas).	1	2	3	4
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas	1	2	3	4
9. Soy de esas personas que no necesito estudiar para pasar (aprobar) un curso.	1	2	3	4
10. Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Anexo 4

LOT-R

Las siguientes afirmaciones se refieren a cómo tú ves la vida en general. Después de cada afirmación, indica si estás de acuerdo o en desacuerdo con una X. No hay respuestas correctas, ni incorrectas, solo nos interesa tu opinión honesta.

1	2	3	4	5
Estoy completamente en desacuerdo	Estoy parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Estoy parcialmente de acuerdo	Estoy completamente de acuerdo

1. En tiempos difíciles, generalmente pienso que me va a ocurrir lo mejor.	1	2	3	4	5
2. Me es fácil relajarme.	1	2	3	4	5
3. Siempre soy optimista en cuanto al futuro.	1	2	3	4	5
4. Disfruto de mis amistades.	1	2	3	4	5
5. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.	1	2	3	4	5
6. Para mí es importante estar siempre ocupado(a).	1	2	3	4	5
7. Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro(a) de que me pasará.	1	2	3	4	5
8. Rara vez, espero que las cosas salgan a mi manera.	1	2	3	4	5
9. No logro enfadarme fácilmente.	1	2	3	4	5
10. No espero que las cosas buenas me sucedan.	1	2	3	4	5