

VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS INCIDENTES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU EFECTO DIFERENCIAL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ANGÉLICA VERA SAGREDO / GAMAL CERDA-ETCHEPARE /

CARLOS PÉREZ-WILSON / ESTÍBALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL

Resumen:

Esta investigación presenta los resultados de la incidencia de un conjunto de variables sociocognitivas sobre el rendimiento académico de 1,498 estudiantes chilenos de 22 escuelas de educación secundaria de contextos vulnerables. Se examinaron estilos atributivos, estrategias de autorregulación, convivencia escolar y autoconcepto académico en relación con el rendimiento escolar de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para la totalidad del estudiantado, así como las diferencias del alumnado con y sin necesidades educativas especiales. Se realizaron análisis de diferencias a través de la prueba t y ómnibus ANOVA, correlaciones mediante el coeficiente de Pearson y modelos de regresión múltiple. Los principales resultados indican que el alumnado con mayores necesidades educativas para su aprendizaje cree que sus éxitos escolares se deben, principalmente, a la suerte, mientras que sus fracasos a la falta de habilidad.

Abstract:

This research presents the results of the influence of a set of sociocognitive variables on the academic achievement of 1,498 Chilean students in 22 secondary schools in vulnerable contexts. An examination was made of attributional styles, strategies of self-regulation, school interaction, and academic self-concepts in relation to scholastic achievement in the Language and Communication class for all students. The differences between students with and without special educational needs were studied. Differences were analyzed through the t-test and ANOVA, and correlations through the Pearson coefficient and multiple regression models. The main results indicate that students with the greatest educational needs believe that their scholastic successes are due primarily to luck, while their failures are due to the lack of skill.

Palabras clave: educación media; atribuciones causales; autorregulación; convivencia escolar; autoconcepto académico; necesidades educativas especiales.

Keywords: secondary education; causal attributions; self-regulation; school interaction; academic self-concept; special educational needs.

Angélica Vera Sagredo: profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. Alonso Ribera 2850, Concepción, Chile. CE: avera@ucsc.cl / <http://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

Gamal Cerda-Etchepare: profesor de la Universidad de Concepción, Facultad de Educación. Concepción, Chile. CE: gamal.cerda@udec.cl / <http://orcid.org/0000-0002-3662-4179>

Carlos Pérez-Wilson: profesor de la Universidad de O'Higgins, Instituto de Ciencias Sociales. Rancagua, O'Higgins, Chile. CE: carlos.perez@uoh.cl / <http://orcid.org/0000-0001-6035-7341>

Estíbaliz Aragón-Mendizábal: profesora de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación. Puerto Real, Andalucía, España. CE: estivaliz.aragon@uca.es / <http://orcid.org/0000-0002-0440-5705>

Introducción

El sistema educativo en Chile presenta una alta inequidad, evidenciada en el acceso no igualitario de sus estudiantes¹ a una educación de calidad y sus bajos logros de aprendizaje, especialmente en los establecimientos de alta vulnerabilidad social (Cal, Otero y Méndez, 2019). Se ha observado que bajos ingresos familiares, sumados al bajo nivel de escolaridad de los padres, aumentan las tensiones en la vida del estudiante, lo que implicaría mayores consideraciones a la hora de implementar acciones para un mejor desempeño escolar en las instituciones con estas características (Roksa y Kinsley, 2019). Sumado a lo anterior, pertenecer a grupos con necesidades educativas especiales (NEE) sugiere considerar adaptaciones curriculares que permitan a este alumnado potenciar el desarrollo cognitivo para un adecuado proceso de aprendizaje (Yenchong-Meza y Barcia-Briones, 2020). Dada la situación de inequidad y estratificación social que afecta al sistema escolar chileno, esta adecuación es relevante, ya que los establecimientos considerados de alta vulnerabilidad social concentrarían las tres cuartas partes de estudiantes con NEE (Varela, San Martín y Villalobos, 2015). Aun cuando se reconocen mayores esfuerzos para favorecer la permanencia, continuidad y culminación escolar dentro del sistema educativo de estos estudiantes, se necesitan acciones preventivas, organizacionales y el apoyo constante del profesorado que promueva la atención a la diversidad (Vallejo-Loor y Vallejo-Valdivieso, 2020).

Las situaciones de inequidad en contextos escolares de alta vulnerabilidad social, inevitablemente afectan al rendimiento académico y, en particular, al logro de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación, tal como lo evidencian los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), que si bien muestran una disminución de la brecha entre los grupos de extracción socioeconómica baja y alta, la disminución viene dada por una baja del nivel de logro de este último grupo (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Es desde este dominio escolar donde de forma natural se inculca y desarrolla el proceso de la lectura que permite a los estudiantes hacer uso de distintas habilidades como localizar y relacionar (Neira Martínez, Reyes Reyes y Riffo Ocares, 2015). Esta competencia resulta central, pues existe una necesidad clara de localizar información en los textos, establecer conexiones entre los elementos, efectuando inferencias e interpretando el lenguaje figurado; extraer conclusiones personales con base en la ex-

perencia, y realizar análisis críticos acerca de la información contenida en un texto específico que involucre los conocimientos previos, las inferencias y predicciones como parte de la competencia fundamental de la comprensión lectora, ya que incidiría en el rendimiento académico en general y en diversos sectores del aprendizaje escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Resulta urgente, por tanto, mejorar la comprensión del fenómeno que surge desde la estratificación sociocultural del estudiantado, así como las dificultades que presenta el alumnado con NEE respecto de aquel con desarrollo típico en su aprendizaje, examinando otros factores que podrían estar igualmente ligados a sus resultados académicos. De esta forma, su comprensión posibilitaría implementar acciones remediales basadas en aquellas variables susceptibles de ser intervenidas en estos contextos escolares particulares (Cerdeira Etchepare y Vera-Sagredo, 2019).

Entre las variables afectivas y contextuales que son consideradas por la literatura determinantes para el éxito académico se encuentran las atribuciones causales, estrategias de autorregulación, autoconcepto y convivencia escolar. A continuación, se hace un recorrido sobre los resultados de investigaciones previas relacionadas con el problema de investigación y la relevancia de los factores estudiados en el ámbito educativo.

¿Es la atribución causal determinante en el desempeño académico?

Se ha evidenciado que las atribuciones causales serían uno de los factores que se relacionarían directamente con los logros académicos de los estudiantes (Clem, Aunola, Hirvonen, Määttä *et al.*, 2018). Estas hacen referencia a las causas a través de las cuales las personas explicarían sus fracasos y éxitos escolares (Weiner, 1979). Cuando los estudiantes obtienen un resultado académico realizan inferencias sobre las causas que lo originaron, sea positivo o negativo. Dichas deducciones, basadas en las experiencias previas, son consideradas atribuciones causales de logro. En consecuencia, en función de las causas inferidas y el *locus* del control del estudiante, la motivación y la implicación en la tarea será distinta y, por tanto, sus expectativas de éxito (Ramudo Andión, Barca Lozano, Brenlla, Juan y Barca Enríquez, 2017). Desde los primeros estudios en esta temática, distintos autores han dado cuenta de que las atribuciones tendrían importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, cognitivo y motivacional. En términos de la emocionalidad, las variables causales

se relacionarían con sentimientos acerca del yo, como la autoestima o el orgullo; en lo cognitivo, evidenciarían una influencia en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logros futuros y, a nivel motivacional, mediarían en posibilitar u obstaculizar sus acciones.

Para Weiner (1979), el constructo teórico de las dimensiones atribucionales consideraría tres: la causabilidad “interna-externa”, la estabilidad “estable-inestable”, y su controlabilidad “controlable-incontrolable”. Así, un estudiante podría atribuir sus éxitos o fracasos escolares a cuatro causas principales: el esfuerzo de la persona, la dificultad de la tarea, la suerte y su propia capacidad. En este contexto, Padua Rodríguez (2019) señala que los estudiantes con *locus* de control interno creen que son responsables de sus conductas y sus resultados, atribuyendo sus logros académicos a su propia capacidad y esfuerzo, mientras que aquellos con *locus* de control externo establecen que su desempeño se debe a la suerte, a la dificultad de la tarea u otras situaciones que se encuentran fuera de su control.

Las atribuciones realizadas por los estudiantes pueden conformar un estilo que favorezca u obstaculice su aprendizaje (Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez y Moreta, 2019). Algunas investigaciones han evidenciado que quienes tienen patrones atribucionales básicamente externos obtendrían resultados académicos menores que sus pares. Por el contrario, aquellos que tienen un buen rendimiento se caracterizarían por atribuir sus éxitos y fracasos a su propia capacidad o esfuerzo (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). Atendiendo a lo anterior, el conocimiento que se tenga de las atribuciones causales permitiría comprender la motivación de los estudiantes cuando se enfrentan a un ambiente de aprendizaje, y conocer las causas a las que asocian sus logros académicos para inferir las posibles repercusiones en sus expectativas (González-Berruga, 2020). En particular, en el área de lenguaje, el fracaso escolar se vincula a causas externas e inestables, tales como el desempeño del profesor o la suerte (Cerda Etchepare, Salazar Provoste, Cerda-Oñate y Riffo, 2019). Otro estudio que llama la atención es el presentado por Park, Gordon, Smith, Moore *et al.* (2018), quienes examinaron la asociación entre el *locus* de control y el rendimiento en competencias académicas como la lectura en alumnado de educación secundaria con NEE, así como las variables sociodemográficas. Los hallazgos sugirieron que tanto los factores personales como los demográficos desempeñan un papel importante, y que concretamente, el *locus* de control fue el predictor más fuerte del rendimiento académico en lectura.

Estrategias de autorregulación y consecuencias en el aprendizaje

La comunidad científica ha dado cuenta de que las estrategias de autorregulación pueden repercutir en el rendimiento académico (Sáiz Manzanares y Valdivieso León, 2020). Algunas investigaciones parecen llegar a un consenso al manifestar que los estudiantes autorregulados son descritos como metacognitivos, motivacionales y conductualmente activos (Arias Barahona y Aparicio, 2020); usan estrategias a la hora de experimentar nuevos conocimientos, ya que esto les permite desarrollar acciones, habilidades y técnicas eficaces para su aprendizaje (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, Rubio Sánchez y Zamora Menéndez, 2015). En concreto, la autorregulación requiere que los estudiantes aprendan a reconocer y controlar sus formas de aprender, es decir, que sean conscientes de los motivos, creencias y sentimientos que asocian a los estudios, gestionando de forma adecuada escenarios favorables para cumplir con sus metas académicas (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Se ha reportado que el alumnado con buenas capacidades de autorregulación obtiene un buen rendimiento académico, probablemente, porque es capaz de formularse metas, planificar actividades para lograrlas, supervisar el desempeño en la ejecución de sus actividades, evaluar continuamente el cumplimiento de las acciones asociadas a esta meta y valorar el producto final de aprendizaje (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020). En particular, se ha encontrado evidencia de que algunas estrategias de monitoreo como la planificación, supervisión y revisión se relacionan positivamente con el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación (Eason, Goldberg, Young, Geist *et al.*, 2012).

Impacto de la convivencia escolar en el logro educativo

La convivencia escolar también ha sido relacionada a los niveles de logros de los estudiantes (Barrera Hernández, 2020; Cerda Etchepare *et al.*, 2019). Se ha demostrado que la convivencia escolar involucra una serie de interrelaciones y dinámicas entre los diferentes agentes educativos del establecimiento, reflejándose en aspectos como la desidia docente, indisciplina, ajuste normativo o agresión, entre otros factores (Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018). Este componente cobra especial relevancia, toda vez que un clima positivo en la escuela constituye un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Daily, Mann, Lilly, Dyer *et al.*, 2020). De hecho, se ha reportado que un clima

escolar positivo puede proporcionar cierta protección a quienes provienen de familias de alta vulnerabilidad social, principalmente, porque evitaría los efectos negativos asociados a factores contextuales y familiares desfavorables sobre su desempeño académico (O'Malley, Voight, Renshaw y Eklind, 2015). De la misma forma, la ocurrencia o presencia de situaciones de victimización e indisciplina tendrían una incidencia mayor en estudiantes con NEE, con efectos negativos respecto de su desempeño escolar (Cerda *et al.*, 2018). De modo contrario, los comportamientos prosociales e inclusivos repercutirían positivamente en el rendimiento escolar, pues reducirían las conductas agresivas e indisciplinadas (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016).

Relevancia del autoconcepto académico en el ámbito escolar

Por último, dentro del conjunto de variables afectivas que pueden incidir en el rendimiento escolar se encuentra el autoconcepto académico (Álvarez, Suárez, Núñez, Valle *et al.*, 2015). Este es entendido como la percepción y evaluación que tiene un estudiante respecto a sí mismo, particularmente sobre sus competencias académicas (Cazalla Luna y Molero, 2015). Diversos autores coinciden en que el autoconcepto se construye por las experiencias que ha tenido una persona respecto de su entorno, y son relevantes tanto las respuestas de él mismo, como de las personas que son significativas en su vida (Véliz Burgos, Dorner Paris y Sandoval Barrientos, 2020). Estas creencias se asociarían a la motivación y el rendimiento, afectando la elección de las actividades a realizar y el mantenimiento de su comportamiento, lo que significa que, cuanto más fuerte sea la creencia de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y persistencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020). En concreto, las investigaciones en esta línea han manifestado la existencia de una relación positiva entre el autoconcepto académico y el logro escolar (Kumar y Choudhuri, 2017; Veas, Castejón, Miñano y Gilar-Corbí, 2019), toda vez que el estudiante que se siente competente confía en sus capacidades y habilidades y tiene altas expectativas acompañadas de la motivación para el logro de sus metas (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava y Méndez-Lozano, 2020).

El nivel de logro académico frente a las demandas escolares, como las de Lenguaje y Comunicación, pueden generar respuestas emocionales positivas o negativas que resultan interdependientes a dichos niveles de desempeño (Chodkiewicz y Boyle, 2014). Así, la carencia de recursos de los

adolescentes pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo contribuye a la externalización del control derivada de la activación de emociones negativas (Shifrer, 2019). Sin embargo, aun cuando el autoconcepto puede favorecer el rendimiento en la escuela, los hallazgos indican que los estudiantes con creencias positivas sobre sí mismos a nivel individual son los más afectados por la desventaja social, especialmente a la hora de trasladar su perspectiva de autoeficacia a un mejor desempeño académico (Merolla, 2017).

Nivel socioeconómico y estudiantes con NEE

Desafortunadamente, el nivel socioeconómico de los adolescentes parece estar asociado con un rendimiento académico más bajo, siendo la convivencia escolar, la indisciplina y la violencia, algunas de las variables moderadoras en esta relación (Ruiz, McMahon y Jason, 2018). En conclusión, es relevante considerar el nivel socioeconómico como una variable esencial a la hora de analizar el rendimiento en Lenguaje y Comunicación, ya que puede contribuir de manera directa o indirecta al desempeño en dichas destrezas académicas básicas. Tanto es así, que en el estudio longitudinal de Karasinski y Anderson (2017) se encontró que el interés y la competencia autopercibida en la lectura, el autoconcepto, el *locus* de control y los problemas de conducta eran predictores débiles del rendimiento en lectura, a diferencia del estrato socioeconómico, subrayado como el principal predictor en esta competencia.

Dentro de las investigaciones cercanas a la temática del estudio llevado a cabo, desde la óptica de la vulnerabilidad en la etapa escolar, se puede mencionar, por ejemplo, el trabajo realizado por Cerda Etchepare *et al.* (2019), en donde se analiza la relación entre comprensión lectora e inteligencia lógica, estilos atribucionales y autorregulación. De la misma manera, el estudio de Cerda Etchepare y Vera-Sagredo (2019) analizan efectos diferenciados de contextos vulnerables en función del sexo de los estudiantes. Por otro lado, se puede comentar el estudio comparado de Villalta Paucar, Delgado Vásquez, Ecurra Mayaute y Torres Acuña (2017), quienes analizan la relación entre resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile provenientes de sectores vulnerables. En ninguno de estos trabajos, se encamina un análisis respecto de aquellos grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de vulnerabilidad. Otros trabajos analizan efectos diferenciados

para estudiantes provenientes de establecimientos escolares vulnerables, pero desde su ingreso a la universidad, por tanto, no son representativos de la totalidad del alumnado de secundaria. La gran mayoría de estos estudios recoge las experiencias de la población escolar proveniente del llamado Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) (Villalobos, 2018).

Por otro lado, respecto de aquellos estudiantes chilenos en etapa escolar con NEE, el énfasis en general está puesto desde la óptica de la inclusión (Brito, Basualto Porra y Reyes Ochoa, 2019). Así, el aporte del presente trabajo es contribuir a la comprensión de los escenarios socioeconómicamente vulnerables para analizar, desde esa perspectiva, los efectos diferenciales observados entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales respecto del rendimiento en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Desde este enfoque, los resultados del estudio podrían contribuir a la búsqueda e implementación de adaptaciones curriculares, metodológicas o evaluativas basadas en evidencia.

Considerando los antecedentes expuestos anteriormente, este estudio aborda las siguientes preguntas de investigación:

- P1)* ¿Existen diferencias entre el conjunto de estilos atributivos, estrategias de autorregulación, convivencia escolar, autoconcepto académico y rendimiento en el área de Lenguaje y Comunicación de estudiantes secundarios en función del sexo y necesidades educativas especiales?
- P2)* ¿Existe algún tipo de asociación entre dichas variables y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que presentan estos grupos de estudiantes?
- P3)* ¿Existe un modelo predictivo que considere las variables examinadas para explicar el rendimiento académico en la asignatura analizada?

Metodología

Participantes

La muestra estuvo constituida por 1,498 estudiantes de educación secundaria de 22 establecimientos públicos con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE) pertenecientes a la región del Biobío, Chile.

El muestreo fue de tipo no probabilístico por accesibilidad, pues dependía de la anuencia de los estudiantes a participar de la investigación. Del total de la muestra, 802 (53.5%) pertenecen al sexo femenino y 696 (46.5%) al masculino. Al momento de la investigación los jóvenes tenían entre 16 y

22 años de edad ($M = 17.19$; $DE = .976$). Del total de los participantes, 252 (16.8%) habían sido diagnosticados con necesidades educativas especiales, 117 (46%) mujeres y 135 (54%) a hombres. En cuanto a los cursos, el 49.9% del total de estudiantes (748) cursaba tercer año medio, y 50.1% (750) cuarto año medio, que corresponden a los dos últimos años de escolaridad.

Variables e instrumentos

Estilos atributivos: se utilizó la Escala de Estilos Atributivos (EAT), original de Alonso y Sánchez (1992), validada en el contexto chileno (Vera Sagredo, Cerda Etchepare y Melipillán Araneda, 2021), que examina el éxito y fracaso académico de los estudiantes; la versión validada analiza cinco estilos atributivos, con un formato tipo Likert que va desde máximo desacuerdo (1) hasta máximo acuerdo (5). Los estilos que releva la escala son: 1) atribución de éxito académico por causas internas (8 ítems), con afirmaciones del tipo, “Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios”; 2) atribución de fracaso por el profesor (5 ítems), con afirmaciones del tipo, “Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme”; 3) atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), con afirmaciones del tipo, “Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente”; 4) externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (4 ítems), con afirmaciones del tipo, “Normalmente he sacado buenas notas solo porque lo que tenía que aprender era fácil”; y 5) atribución del fracaso a la falta de habilidad (3 ítems), con afirmaciones del tipo, “Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ($\alpha = .75$).

Estrategias de autorregulación: se utilizó la Escala de Control en el Estudio (Hernández y García, 1995). Este instrumento examina las estrategias de autorregulación de los estudiantes respecto de su estudio. Es una escala de tipo Likert cuyos extremos son nunca (1) y siempre (5), agrupados en tres factores: el primero, denominado planificación, está constituido por cinco ítems, del tipo, “Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio”; el segundo factor, supervisión, está constituido por seis reactivos, del tipo, “Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo”; y el tercero,

revisión, consta de cuatro ítems, del tipo, “Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ($\alpha = .92$).

Convivencia escolar: se utilizó la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega Ruiz, 2017). Este instrumento examina la percepción que tienen las personas en relación con la convivencia entre diferentes actores de la comunidad escolar. Es una escala de tipo Likert en que los extremos son nunca (1) y siempre (5). Cuenta con 50 ítems, agrupados en ocho dimensiones: 1) gestión interpersonal positiva, con 11 ítems del tipo, “Los profesores/as se llevan bien entre ellos”; 2) victimización, con seis ítems del tipo, “He tenido miedo de venir a la escuela”; 3) disruptividad, con seis ítems del tipo, “Hay niños/as que no dejan dar la clase”; 4) red social de iguales, con nueve ítems del tipo, “Mis compañeros/as se interesan por mí”; 5) agresión, con cuatro ítems del tipo, “He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona”; 6) ajuste normativo, con cinco ítems del tipo, “Dejo trabajar a los demás sin molestarlos”; 7) indisciplina, con cuatro ítems del tipo, “Solo cumplo las normas que me convienen”; y 8) desidia docente, con cinco ítems del tipo, “Los profesores/as sólo explican para los listos/as de la clase”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ($\alpha = .73$).

Autoconcepto académico: se utilizó la dimensión de autoconcepto intelectual de la adaptación española del Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) (García, 2001). Tiene una dimensión y considera ocho ítems bajo una escala de tipo Likert, en que los extremos son nunca (1) y siempre (5), y considera afirmaciones de tipo, “Soy un buen lector (a)”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ($\alpha = .88$).

Finalmente, para la variable rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se utilizó el promedio anual de calificaciones de los estudiantes, estandarizadas y transformadas a puntajes T; estas fueron facilitadas por los propios establecimientos y extraídas directamente de documentos oficiales, luego de celebrados los protocolos éticos de consentimiento y asentimiento en la etapa preliminar del estudio.

Procedimiento

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se realizó de forma masiva al conjunto de establecimientos de educación secundaria de la muestra, contando con sus asentimientos previamente informados y, también con la autorización y el consentimiento firmados por parte de sus padres

o tutores en el caso de ser menores de edad. Las escalas se aplicaron en línea, respetando la estructura de los test. Previamente a esta modalidad de aplicación, se realizó un diagnóstico de las condiciones tecnológicas de cada establecimiento escolar, constatando que todos contaban con laboratorios de computación y acceso a internet. Los horarios en que se aplicaron los instrumentos fueron coordinados con los directores y profesores de tecnología, para no perjudicar sus obligaciones escolares.

En cuanto a los aspectos éticos del estudio, los protocolos de consentimiento y asentimiento fueron primero visados por el comité de ética institucional, que verificó su pertinencia y apego a los lineamientos de investigación en ciencias sociales. Del mismo modo, a los participantes y apoderados se les explicó la naturaleza del estudio y se respondieron dudas sobre alcances, confidencialidad y resultados a obtener.

Análisis de datos

Con la finalidad de establecer posibles diferencias en los grupos de interés respecto de las variables consideradas, en primer lugar, se realizó un análisis comparativo de las medias alcanzadas en cada uno de esos dominios y evaluar si diferían de forma significativa. Previamente, se examinaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia de residuos. Respecto de los análisis realizados es importante señalar que existe abundante literatura que muestra que las pruebas paramétricas son robustas con datos ordinales provenientes de escalas tipo Likert (Harpe, 2015; Mircioiu y Atkinson, 2017; Murray, 2013; Norman, 2010; Sullivan y Artino, 2013), aun cuando algunos especialistas sugieren potenciar la sensibilidad de las medidas aumentando el número de categorías en estas escalas (Asún, Rdz-Navarro y Alvarado, 2016; Finstad, 2010). Por ello, se trabajó de este modo, más aún cuando en los análisis de validez de constructo de las escalas utilizadas se usaron las matrices policóricas/tetracóricas, que permiten obtener mejores resultados que las Pearson cuando se trata de análisis factorial a nivel de ítem utilizando distintos métodos. Para determinar posibles diferencias generales entre los dos grupos analizados se realizó una prueba ómnibus ANOVA. Adicionalmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las dimensiones de las escalas con respecto al rendimiento en el área de Lenguaje y Comunicación. Finalmente, se hizo un análisis de regresión múltiple para establecer un modelo predictivo, aunando las distintas varia-

bles examinadas respecto de las calificaciones de Lenguaje y Comunicación. Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS, v. 23.0.

Resultados

Para identificar posibles diferencias entre sexo y NEE, se realizó un análisis ómnibus ANOVA, test para todas las variables, considerando la interacción entre ellas y sus posibles diferencias por sexo, tal como se observa en la tabla 1. Luego, y aunque no necesariamente es una implicancia directa (Chen, Xu, Tu, Wang *et al.*, 2018), se determinó la significancia de las diferencias observadas con el análisis ómnibus desarrollando comparaciones múltiples de Tukey o Games Howell.

TABLA 1

Valores ómnibus ANOVA para cada una de las variables

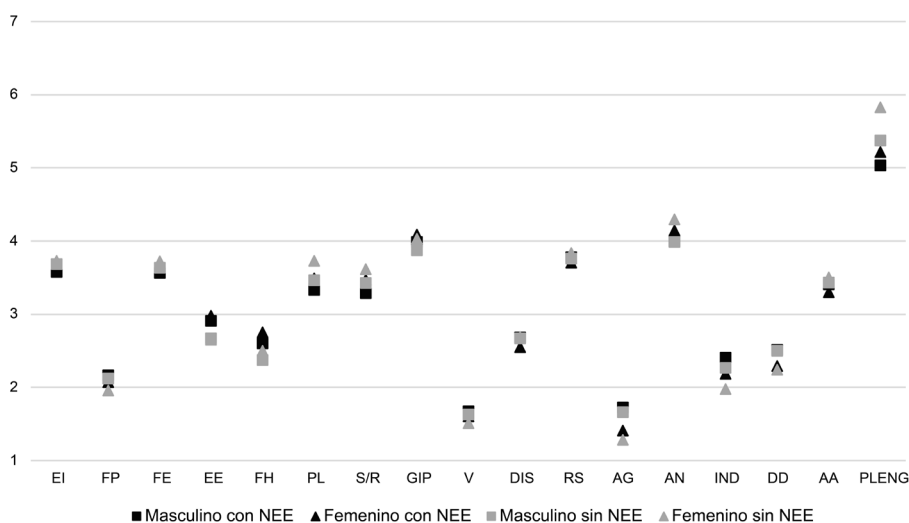
	F (Sexo)	F (NEE)	F (Sexo: NEE)
El: Éxito por causas internas	2.21	7.24**	0.01
FP: Fracaso por el profesor	19.08***	2.81	0.52
FE: Fracaso por falta de esfuerzo	6.84**	3.14	0.12
EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	0.35	33.00***	0.90
FH: Fracaso por falta de habilidad	6.94**	15.22***	0.02
PL: Planificación	40.03***	11.45***	0.87
S/R: Supervisión y Revisión	30.64***	8.63**	0.00
GIP: Gestión interpersonal positiva	19.72***	3.78	0.54
V: Victimización	18.38***	2.74	0.29
DIS: Disruptividad	0.00	1.14	2.10
RS: Red social de iguales	2.32	1.52	2.89
AG: Agresión	128.64***	4.80*	0.31
AN: Ajuste normativo	73.54***	2.21	3.29
IND: Indisciplina	80.23***	14.30***	0.37
DD: Desidia docente	39.91***	0.23	0.02
AA: Autoconcepto académico	1.87	7.25**	4.64*
PLEN: Promedio en Lenguaje y Comunicación	96.97***	64.05***	5.68*

***p <.0001; **p <.001; *p <.01

Fuente: elaboración propia.

Sobre la primera pregunta de investigación (P1), orientada a conocer posibles diferencias entre las variables examinadas respecto de estudiantes en función del sexo y NEE, en la figura 1 se representó la media aritmética de cada variable considerando los grupos: hombre con NEE, hombre sin NEE, mujer con NEE y mujer sin NEE. En todas las variables, el máximo y mínimo es 5 y 1, respectivamente, excepto en el rendimiento, en que la escala de calificaciones de acuerdo con el currículum chileno se expresa de 1 a 7.

FIGURA 1
Medias aritméticas por variable según sexo y NEE



Nota: EI: Éxito por causas internas; FP: Fracaso por el profesor; FE: Fracaso por falta de esfuerzo; EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; FH: Fracaso por falta de habilidad; PL: Planificación; S/R: Supervisión y Revisión; GIP: Gestión interpersonal positiva; V: Victimización; DIS: Disruptividad; RS: Red social de iguales; AG: Agresión; AN: Ajuste normativo; IND: Indisciplina; DD: Desidia docente; AA: Autoconcepto académico; PLEN: Promedio en Lenguaje y Comunicación.
Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, los estilos atributivos asociados a las variables externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y en fracaso por falta de habilidad hay una diferencia en función de la presencia de NEE. De la misma manera, en la dimensión de convivencia asociada a agresión, se observa una diferencia en función al sexo, mientras

que en el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación se constata una diferencia en relación con el hecho de tener NEE, aunque las mujeres sin NEE son las que presentan un mejor promedio en la asignatura.

Respecto de las variables estrategia de planificación y promedio de Lenguaje y Comunicación, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente mayores que las que tienen NEE ($p < .05$), y los niños con y sin NEE ($p < .001$ en ambos casos). Además, en el caso del promedio de calificaciones de Lenguaje y Comunicación, los niños sin NEE obtienen una calificación significativamente más alta que los que tienen estas necesidades ($p < .001$). En el caso de indisciplina percibida, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente menores que las que tienen estas necesidades ($p < .025$), lo mismo ocurre con los niños con y sin NEE ($p < .001$ en ambos casos).

Por otro lado, tanto en el estilo atribución de fracaso por el profesor, como en las dimensiones de convivencia escolar victimización, agresión y desidia docente, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente inferiores que los niños sin y con NEE ($p < .05$ en ambos casos). En cuanto a la agresión, además, las mujeres con NEE muestran puntuaciones más bajas que los hombres sin NEE ($p < .006$) y los que tienen necesidades especiales ($p < .004$) y en el caso de la desidia docente, en las niñas con NEE se observan puntuaciones más bajas que los niños sin NEE ($p < .043$).

En los factores y dimensiones estrategia de supervisión/revisión y ajuste normativo, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente mayores que los niños sin y con NEE ($p < .001$, en ambos casos).

En cuanto a los estilos atribución de éxito académico por causas internas, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente más altas que los niños con NEE ($p < .042$), y en externalización de los resultados académicos (éxito), las mujeres sin NEE muestran puntuaciones significativamente inferiores que las niñas ($p < .001$) y los niños con NEE ($p < .004$). Además, en los niños sin NEE se observan puntuaciones menores que los hombres y las mujeres que tienen estas necesidades ($p < .013$ y $p < .001$, respectivamente). En la atribución del fracaso a la falta de habilidad, los niños sin NEE presentan puntuaciones significativamente menores que las niñas y los niños con NEE ($p < .001$ y $p < .034$, respectivamente). Asimismo, las niñas con NEE presentan mayores puntuaciones que las que no tienen estas necesidades ($p < .026$).

En gestión interpersonal positiva, los niños sin NEE presentan puntuaciones significativamente inferiores que las niñas sin y con NEE ($p < .001$ y $p < .008$, respectivamente), y en autoconcepto académico, las niñas sin NEE muestran puntuaciones más altas que aquellas con NEE ($p < .025$).

La tabla 2 muestra las correlaciones entre las dimensiones de las escalas analizadas y el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación. Estos resultados contribuyen a arrojar luz acerca de la segunda pregunta de investigación (P2). En varias de las dimensiones examinadas se observó una relación estadísticamente significativa entre las variables y el rendimiento académico en esta asignatura. En particular, existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y los estilos atributivos de fracaso por el profesor, externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fracaso por falta de habilidad, así como respecto de las dimensiones de convivencia escolar de victimización, agresión, indisciplina y desidia docente; y una relación positiva y estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación y la atribución de éxito por causas internas, planificación, supervisión y revisión, gestión interpersonal positiva, red social de iguales, ajuste normativo y autoconcepto académico.

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación (P3), se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con procedimiento incremental (*stepwise*). El presente estudio pretende aportar un modelo interaccionista dinámico basado en la interrelación de factores individuales (cognitivo-afectivos) y factores contextuales (situacionales). Es importante tener en cuenta que el aprendizaje y desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación es un proceso adaptativo que, desde el inicio, recibe una influencia determinante del entorno y que viene mediado por el significado psicológico de su interpretación derivada de los factores cognitivo-afectivos propios del individuo en desarrollo. Desde una perspectiva integradora (Díaz López y Caso Niebla, 2018), se analizaron, mediante la técnica de regresión lineal, la interacción y el peso que muestran las variables independientes (cognitivo-afectivas y contextuales) con la dependiente (desempeño en lenguaje y Comunicación). Las variables con peso de correlación .20 o superiores fueron incorporadas dentro del modelo como variables predictoras, así como las dos variables dicotómicas que categorizan los grupos de interés: sexo y NEE.

TABLA 2

Matriz de correlación de Pearson para las dimensiones examinadas y el rendimiento académico de Lenguaje y Comunicación

	EI	FP	FE	EE	FH	PL	S/R	GIP	V	DIS	RS	AG	AN	IND	DD	AA	PL
EI	1	-.088**	.310**	.077**	-.060*	.433**	.437**	.302**	-.154**	.009	.299**	-.155**	.326**	-.206**	-.090**	.414**	.157**
FP		1	-.227**	.322**	.281**	-.059*	-.074**	-.364**	.213**	.178**	-.223**	.188**	-.189**	.242**	.382**	-.060*	-.183**
FE			1	.051*	.060*	.112**	.133**	.189**	-.101**	.014	.133**	-.078**	.125**	-.066*	-.092**	.049	.02
EE				1	.381**	-.066*	-.056*	-.097**	.088**	.054*	-.083**	.118**	-.105**	.176**	.173**	-.099**	-.251**
FH					1	-.061*	-.045	-.109**	.157**	.099**	-.164**	.097**	-.097**	.132**	.140**	-.223**	-.150**
PL						1	.779**	.312**	-.093**	-.013	.346**	-.167**	.407**	-.259**	-.143**	.380**	.227**
S/R							1	.323**	-.085**	.009	.374**	-.131**	.412**	-.251**	.129**	.429**	.213**
GIP								1	-.377**	-.307**	.620**	-.320**	.562**	-.327**	-.502**	.329**	.130**
V									1	.414**	-.370**	.522**	-.275**	.331**	.366**	-.163**	-.117**
DIS										1	-.210**	.300**	-.138**	.233**	.446**	-.041	.002
RS											1	-.254**	.564**	-.225**	-.240**	.452**	.115**
AG												1	-.419**	.535**	.406**	-.145**	-.209**
AN													1	-.388**	-.255**	.420**	.218**
IND														1	.494**	-.206**	-.235**
DD															1	-.149**	-.152**
AA																1	.213**
PL																	1

Nota: EI: Éxito por causas internas; FP: Fracaso por el profesor; FE: Fracaso por falta de esfuerzo; EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; FH: Fracaso por falta de habilidad; PL: Planificación; S/R: Supervisión y Revisión; GIP: Gestión interpersonal positiva; V: Victimización; DIS: Disruptividad; RS: Red social de iguales; AG: Agresión; AN: Ajuste normativo; IND: Indisciplina; DD: Desidia docente; AA: Autoconcepto académico; PL: Promedio en Lenguaje y Comunicación.

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia.

En primera instancia se obtuvo un modelo en el que el conjunto de factores dados por externalización de los resultados académicos, sexo, autoconcepto académico, NEE, indisciplina, estrategia de planificación y agresión, logró explicar en un 19.7% la variabilidad del rendimiento académico en la asignatura. Al revisar los residuos estudentizados, se observó que estos presentaron un coeficiente de asimetría de -0.576 y un coeficiente de curtosis de $.329$, lo que muestra una proximidad a la normalidad en la distribución. Sin embargo, también se observaron puntos atípicos que, al retirarlos, mejoraron la capacidad explicativa del modelo.

Luego de eliminar los datos atípicos, los residuos estudentizados presentaron un coeficiente de asimetría de -0.393 y un coeficiente de curtosis de -0.305 , mostrando igualmente una aproximación a la normalidad. Finalmente, para cuantificar la intensidad de la multicolinealidad en el análisis de regresión, se procedió a analizar el factor de inflación de la varianza (FIV). En el modelo propuesto, los valores del FIV son muy inferiores a 10 y el FIV promedio es cercano a 1 (tabla 3). Además, los valores de la tolerancia son superiores a 0.2 concluyendo de ello que no existe efecto de colinealidad que incida en la estimación de los coeficientes de regresión. Los resultados del ajuste de los modelos pueden visualizarse en la tabla 3.

TABLA 3
Resumen de los modelos evaluados

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en R ²	Estadísticos de cambio			
						Cambio en F	gl1	gl2	Sig. cambio en F
1	.264	.070	.069	.8259	.070	111.518	1	1485	.000
2	.362	.131	.130	.7984	.061	104.997	1	1484	.000
3	.406	.165	.163	.7832	.033	59.266	1	1483	.000
4	.439	.193	.191	.7701	.028	51.661	1	1482	.000
5	.452	.204	.201	.7651	.011	20.563	1	1481	.000
6	.461	.213	.210	.7611	.009	16.705	1	1480	.000
7	.464	.215	.212	.7600	.003	5.049	1	1479	.025

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, del análisis de regresión emergen siete modelos con diferentes capacidades explicativas. En el último, su coeficiente de correlación múltiple fue $R = .464$ y el coeficiente de determinación $R^2 = .215$, que se ajustó a $R^2 = .212$. Así, el conjunto de factores y dimensiones que definen el modelo de este estudio pasan a ser: externalización de los resultados académicos, sexo, estrategia de planificación, NEE, agresión, autoconcepto académico e indisciplina. Estas variables logran explicar 21.2% de la variabilidad del rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La tabla 4 presenta el detalle de los coeficientes estandarizados y sus estadísticos de colinealidad para el modelo elegido.

TABLA 4

Coefficientes del modelo final

Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados β	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.				Tolerancia	FIV
(Constante)	5.796	0.179		32.439	0		
Externalización de los resultados académicos	-0.241	0.028	-0.201	-8.483	0	0.947	1.056
Sexo	-0.314	0.042	-0.183	-7.543	0	0.9	1.111
Estrategia de planificación	0.122	0.028	0.113	4.392	0	0.805	1.242
nee	-0.37	0.053	-0.162	-6.912	0	0.964	1.037
Agresión	-0.091	0.036	-0.071	-2.557	0.011	0.68	1.47
Autoconcepto académico	0.144	0.037	0.099	3.912	0	0.835	1.198
Indisciplina	-0.079	0.035	-0.064	-2.247	0.025	0.663	1.507

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se puede observar que aquellas variables que presentaron un mayor peso fueron externalización de los resultados académicos ($\beta = -.201$, $p < .001$), sexo ($\beta = -.183$, $p < .001$), NEE ($\beta = -.162$, $p < .001$)

y estrategia de planificación ($\beta = .113, p < .001$), seguidos de autoconcepto académico ($\beta = .099, p < .001$), agresión ($\beta = -.071, p < .011$) e indisciplina ($\beta = -.064, p < .025$).

De acuerdo con el sentido y peso de los coeficientes, desde el modelo se puede inferir que una mayor externalización de los resultados académicos, agresión e indisciplina tendrán un efecto negativo en el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación, mientras que contar con mayores estrategias de planificación y autoconcepto académico, aumentan los logros en esta asignatura. En relación con las variables categóricas de sexo y NEE, se constata el hecho de que ser hombre y/o tener NEE predisponen resultados inferiores en el rendimiento académico de la disciplina.

Discusión y conclusiones

En relación con la primera pregunta de investigación (P1), que indagaba sobre posibles diferencias entre las dimensiones analizadas y las calificaciones de Lenguaje y Comunicación en función del sexo de los estudiantes o de sus necesidades educativas, se pudo observar que el alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje atribuye sus éxitos académicos a factores externos como la suerte, y sus fracasos, a la falta de habilidad. A luz de estos hallazgos se podría señalar que quienes tienen algún tipo de dificultad, transitoria o permanente, harían adscripciones negativas respecto de su desempeño académico, afectando con ello las creencias y expectativas sobre sus logros, toda vez que el impacto de sus resultados académicos podría restringir las elecciones, esfuerzos y perseverancia al enfrentar una tarea o problema escolar (Cerdeña Etchepare y Vera-Sagredo, 2019; Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). Desde esta perspectiva, se podría formar un patrón o estilo atribucional determinado que, en este caso, desfavorecería el aprendizaje (Weiner, 1979).

En cuanto a los resultados que se infieren de los factores relacionados con el docente, se puede señalar que este es fundamental para animar a los estudiantes hacia atribuciones positivas, en lugar de ratificar las causas negativas de sus desempeños escolares. En este contexto, el profesor desempeñaría importantes funciones, como hacer consciente al alumnado de las causas reales de sus éxitos y fracasos escolares, canalizando y reorientando sus adscripciones negativas en alguno de los sentidos positivos, evitando en lo posible las atribuciones negativas que dificulten sus logros académicos (Vásquez y Manassero, 1989). Esta intervención en el profesorado

es especialmente relevante cuando se tienen en cuenta otros resultados de investigación, que indican que docentes en formación muestran creencias y actitudes estereotipadas y prejuiciosas hacia los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Estos profesores, en la mayoría de los casos, validan las atribuciones externas al alumnado en desventaja social, y las internas, al que disfrutaba de un nivel económico alto (Glock y Kleen, 2020).

En cuanto a la diferenciación de las estrategias utilizadas, se pudo observar que existen diferencias significativas a favor del grupo que no presenta dificultades en su aprendizaje. En este contexto, los estudiantes sin NEE tendrían un perfil estratégico más desarrollado, ya que serían capaces de revisar, relacionar, analizar, planificar y buscar las condiciones apropiadas de lugar y tiempo para un mejor desempeño académico (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017). En este sentido, los estudiantes autorregulados establecen metas académicas, supervisan la ejecución de la tarea, utilizan estrategias efectivas para organizar, codificar y repetir la información a recordar y manejan los recursos de forma efectiva, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico (Suárez Riveiro *et al.*, 2015). Así, existiría una preocupación mayor por los estudiantes con NEE debido, principalmente, a que la evidencia empírica ha demostrado que un alumno autorregulado sería el que mejor rendimiento presenta, puesto que, al utilizar estas estrategias, suele supervisar los avances en el proceso de aprendizaje y la evaluación constante de las acciones que utiliza para enfrentar los distintos retos académicos (Barrera Hernández, 2020).

Al analizar las diferencias en la convivencia escolar de estudiantes con y sin NEE se puede observar que el alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje tiene una percepción más desfavorable que sus iguales con desarrollo típico en las dimensiones de agresión e indisciplina. En particular, se observa que estos estudiantes perciben una mayor exposición a situaciones que alteran el desarrollo de las clases. Por ejemplo, no cumplirían las normas instauradas por la unidad educativa, interrumpirían la clase porque se aburren y habrían sido castigados. Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados por Cerda *et al.* (2018), quienes indicaron que los estudiantes con NEE tienden a tener dificultades para controlar su expresión conductual, motora y, en especial, sus emociones negativas, además de percibir un mayor nivel de ocurrencia de situaciones de indisciplina. Este hecho reviste importancia, ya que se ha reportado

que un clima positivo en la escuela constituye un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico (Barrera Hernández, 2020; Cerda Etchepare *et al.*, 2019; Daily *et al.*, 2020).

Asimismo, otros estudios han reportado una asociación directa entre la percepción de un clima escolar positivo y disciplinado, con el logro en la lectura (Fan y Williams, 2010). Por otra parte, cuando el alumnado experimenta situaciones de indisciplina, el rendimiento académico tiende a ser más bajo, debido a que la organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de los estudiantes ante el aprendizaje (Cornell, Shukla y Konold, 2016).

Finalmente, en lo referido al autoconcepto académico, también se evidenciarían diferencias significativas a favor del grupo de estudiantes que no presentan NEE. Algunas investigaciones son similares con este estudio, al señalar que las circunstancias que rodean el desarrollo de los niños con NEE los hacen constituir un grupo con riesgo de acrecentar un autoconcepto negativo y una baja autoestima. Por este motivo, estos estudiantes obtendrían puntuaciones menores que sus pares en autoconcepto académico (Sabeih, 2002). Lo anterior, se vería reflejado en las creencias, motivación y rendimiento escolar, ya que cuanto más fuerte sea la autopercepción de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y pertinencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020). Los resultados de esta investigación concuerdan con lo descrito por algunos estudios que señalan la influencia de una relación positiva entre el autoconcepto académico y el logro escolar (Kumar y Choudhuri, 2017), ya que cuando un estudiante se percibe competente y cree en sus capacidades, es altamente probable que tendrá altas expectativas y se motivará más por el logro de sus metas (Álvarez *et al.*, 2015; Chávez-Becerra *et al.*, 2020).

Lo anterior daría cuenta de la importancia de los análisis realizados, ya que prácticamente en todos ellos se evidenciaron características diferenciales negativas en los estudiantes con NEE, y probablemente, dicha atribución negativa restrinja las elecciones y aspiraciones en su esfuerzo y perseverancia a la hora de enfrentar una tarea escolar, ya que además serían estos estudiantes los que estarían presentando las calificaciones más bajas. El menor desempeño académico de estos alumnos también podría tener su origen en la falta de estrategias de autorregulación, debido a que, a diferencia de sus pares, no lograrían realizar algunas acciones para cumplir con sus metas como, por ejemplo, buscar las condiciones apropiadas

de lugar y tiempo para el desarrollo de sus tareas y obligaciones escolares (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Sumado a lo anterior, la percepción que estos alumnos tienen sobre la convivencia escolar también reviste un estado negativo, al presentar mayores puntuaciones en agresión e indisciplina percibida. En particular, se aprecia que los estudiantes con NEE percibirían una mayor exposición a situaciones que harían más complejo el buen funcionamiento de una clase. Del mismo modo, ellos tendrían una baja valoración de sí mismos en autoconcepto académico, situación que los llevaría a creer que su desempeño en las distintas disciplinas del currículum nacional no está acorde a sus capacidades (Álvarez *et al.*, 2015). En definitiva, es relevante que estos estudiantes sean particularmente apoyados, debido a que, según los resultados revisados, ellos presentarían dificultades en las atribuciones de éxito y fracaso escolar, estrategias de autorregulación, convivencia escolar y autoconcepto académico, constituyéndose en un grupo de riesgo respecto de su desarrollo personal y académico (Cerda *et al.*, 2018).

Respecto de la pregunta de investigación sobre la relación existente entre el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las variables examinadas en cuanto a estudiantes con NEE (P2), se observó que los factores que estarían influyendo de forma negativa en los logros en esta área del conocimiento serían la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (suerte); fracaso por falta tanto de habilidad como de esfuerzo, y atribución de fracaso por el profesor. En este contexto, se evidenciaría que los estudiantes con NEE que presentan mayores puntuaciones en las dimensiones señaladas tenderían a obtener rendimientos académicos menores (Ramudo *et al.*, 2017). Especialmente, la dimensión que mostraría mayor incidencia negativa respecto del rendimiento en la asignatura sería la externalización de los resultados, es decir, asumir que sus éxitos se deben principalmente a la suerte (Weiner, 1979). Al contrario, el atribuir sus éxitos académicos a causas internas, como la habilidad y el esfuerzo, utilizar estrategias de autorregulación, contar con altos niveles de autoconcepto académico y mayores puntuaciones en características de la convivencia escolar, como gestión interpersonal positiva, red social de iguales y ajuste normativo, darían cuenta de mejores resultados en los logros académicos de los estudiantes con NEE.

En relación con la pregunta de investigación sobre un modelo predictivo que podría explicar el rendimiento académico de Lenguaje y Comunicación

(P3), los resultados evidenciaron que, mediante el modelo escogido, un 21.2% de la varianza puede ser explicada por los factores que este incorpora. En el modelo se aprecia que las variables que presentan mayor peso resultan la externalización de los resultados académicos, sexo, NEE y estrategia de planificación. Además, los coeficientes indican que una mayor externalización de los resultados académicos (éxito asociado a la suerte) tendrá un efecto negativo en los niveles de logro escolar de los estudiantes con NEE (Weiner, 1979). En cambio, la utilización de estrategias de autorregulación, en este caso la planificación, aumentaría los resultados académicos en esta asignatura (Eason *et al.*, 2012). Por otra parte, se observó que el ser hombre y/o tener necesidades educativas especiales predisponen a la obtención de resultados inferiores en el rendimiento académico de la disciplina.

En definitiva, dado que las variables examinadas tienen relación significativa con los logros académicos de los estudiantes, se esperaría que la conducta del docente permitiera promover el éxito entre sus alumnos, por ejemplo, considerando un diagnóstico respecto de criterios o metodologías adecuadas a realizar con ellos. En este contexto, sería plausible promover en el estudiantado atribuciones causales del rendimiento asociadas a su propio esfuerzo (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). De la misma forma, promover el uso de estrategias de autorregulación que permitan al docente planificar de mejor forma sus actividades académicas, supervisar el desempeño en la ejecución de esas actividades y valorar el producto final de aprendizaje (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020) permitiría al estudiante reconocer y controlar sus formas de aprender gestionando escenarios favorables para cumplir con sus metas académicas (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Respecto de la convivencia escolar, resultaría recomendable implementar talleres transversales que incorporen estrategias de mediación, así como gestionar el apoyo de equipos multidisciplinarios y fomentar relaciones interpersonales que conlleven un buen desarrollo personal y académico (Cerdeña Etchepare *et al.*, 2019), que tengan como propósito el lograr que estos estudiantes no se vean involucrados en situaciones de indisciplina. Los resultados de la investigación en este ámbito sugieren considerar la relación existente entre la autoeficacia, las habilidades verbales y sociales y el *locus* de control interno como base para implementar intervenciones dirigidas a la prevención de conductas disruptivas en adolescentes (Levy y Gumpel, 2020). En consecuencia, mejorar la auto percepción que los estu-

diantes tienen de sí mismos favorecería sus sentimientos de autoeficacia, aumentando de esta manera el esfuerzo y persistencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020).

Por último, dentro de las limitaciones de este estudio, es necesario señalar, primero, que la implementación masiva y uniforme de los instrumentos al conjunto de estudiantes no permite capturar las particularidades específicas de cada situación de vulnerabilidad ni complementar información mediante entrevistas o reportes de agentes educativos directamente relacionados con el clima escolar o la modalidad de trabajo y apoyo hacia los jóvenes con NEE, que pudiera abrir espacio para algunas diferencias o modificar parcialmente los modelos investigados. También pudiera ocurrir que la localización de las escuelas (en una zona geográfica particular) no resulte del todo representativa de algunas características de vulnerabilidad en otros territorios, lo cual podría abordarse mediante la consideración de índices de pobreza multidimensional o una mejor caracterización del entorno sociocultural en el que se inserta cada realidad educativa.

Dentro del trabajo futuro, se encuentra la posibilidad de incorporar otras variables pertinentes al estudio, por ejemplo, la formación y experiencia del profesorado o las estrategias pedagógicas desplegadas en la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, en poblaciones vulnerables, puede tener incidencia relevante el nivel de lenguaje de los padres, las habilidades de crianza y el estrés familiar, aspectos que no han sido considerados en el presente estudio. Esta extensión posibilitaría llevar a cabo estudios longitudinales, con el propósito de identificar aquellas variables que tienen incidencia en las trayectorias socioemocionales, contribuyendo, desde la comprensión amplia del fenómeno social de la vulnerabilidad, al desarrollo de una política educativa inclusiva que facilite las diferentes y particulares trayectorias educativas que emergen en estas realidades.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de género. el masculino con el único objetivo de hacer

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe de resultados educativos 2015*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe técnico SIMCE 2015*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en: <http://archivos.agenciaeducacion.cl>

- Alonso, Jesús y Sánchez, José (1992). “Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT”, en J. Alonso (coord.), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*.
- Álvarez, Ana; Suárez, Natalia; Núñez, José; Valle, Antonio y Regueiro, Bibiana (2015). “Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico”, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 293-311. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Arias Barahona, Rosario y Aparicio, Ana S. (2020). “Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, núm. 1, pp. e272. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Asún, Rodrigo A.; Rdz-Navarro, Karina y Alvarado, Jesús M. (2016). “Developing multidimensional Likert scales using item factor analysis: The case of four-point items”, *Sociological Methods and Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 109-133. <https://doi.org/10.1177/0049124114566716>
- Barca-Lozano, Alfonso; Montes-Oca-Báez; Ginia y Moreta, Yssa (2019). “Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barrera Hernández, Laura (2020). “Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico”, *Psicumex*, vol. 10, núm. 1, pp. 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Barrios Gaxiola, Melanie Itsel y Frías Armenta, Martha (2016). “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Brito, Sonia; Basualto Porra, Lorena y Reyes Ochoa, Luis (2019). “Inclusión social/educativa, en clave de educación superior”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Cal, Modesto; Otero, Gabriel y Méndez, María (2019). “Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 71, núm. 1, e120.
- Cárcamo, Carolina; Moreno, Amparo y Del Barrio, Cristina (2020). “Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas”, *Suma Psicológica*, vol. 27, núm. 1, pp. 27-34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>
- Castrillón, Eliana; Morillo, Solbey y Restrepo, Luz (2020). “Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”, *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 9, núm. 17, pp. 203-231.
- Cazalla Luna, Nerea y Molero, David (2015). “Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, núm. 10, pp. 43-64. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Cerda, Gamal A.; Salazar, Yasna S.; Guzmán, Cristian E. y Narváez, Gabriela (2018). “Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción

- de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 6, núm. 1, pp. 247-300. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cerda Etchepare, Gamal; Salazar Provoste, Omar; Cerda-Oñate, Karina y Riffo, Bernardo (2019). “Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: predictores del rendimiento académico en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social”, *Onomázein*, núm. 45, pp. 31-57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.45.01>
- Cerda Etchepare, Gamal y Vera-Sagredo, Angélica (2019). “Rendimiento en matemáticas: rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-16. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>
- Chávez-Becerra, Margarita; Flores-Tapia, María; Castillo-Nava, Pilar y Méndez-Lozano, Sergio (2020). “El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 53, pp. 37- 47.
- Chen, Tian; Xu, Manfei; Tu, Justin; Wang, Hongyue y Niu, Xiaohui (2018). “Relationship between omnibus and post-hoc tests: An investigation of performance of the F test in ANOVA”, *Shanghai Arch Psychiatry*, vol. 30, núm. 1, pp. 60-64. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.218014>
- Chodkiewicz, Alicia y Boyle, Christopher (2014). “Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process”, *Educational Psychology in Practice*, vol. 30, núm. 1, pp. 78-87.
- Clem, Anna-Leena; Aunola, Kaisa; Hirvonen, Riikka; Määttä, Sami; Nurmi, Jari-Erik y Kiuru, Noona (2018). “Adolescents’ domain-specific self-concepts of ability predict their domain-specific causal attributions: A longitudinal study”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 64, núm. 4, pp. 539-569. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.4.0539>
- Cornell, Dewey; Shukla, Kathan y Konold, Timothy (2016). “Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools”, *AERA Open*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Daily, Shay M.; Mann, Michael J.; Lilly, Christa L.; Dyer, Angela M.; Smith, Megan L. y Kristjansson, Alfgéir (2020). “School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study”, *Journal of School Health*, vol. 90, núm. 3, pp. 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- Del Rey, Rosario; Casas, José Antonio y Ortega Ruiz, Rosario (2017). “Desarrollo y validación de una escala de Convivencia Escolar (ECE)”, *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 1. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Díaz López, Karla María y Caso Niebla, Joaquín (2018). “Variables personales, escolares y familiares que predicen el rendimiento académico en español de adolescentes mexicanos”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 141-157
- Eason, Sarah; Goldberg, Lindsay; Young, Katherine; Geist, Megan y Cortado, Laurie (2012). “Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, núm. 3, pp. 515- 528.

- Fan, Weihua y Williams, Cathy (2010). "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Finstad, Kraig (2010). "Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales", *Journal of Usability Studies*, vol. 5, núm. 3, pp. 104-110.
- García, Belén (2001). *Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG). Versión 1.0*, Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Glock, Sabine y Kleen, Hannah (2020). "Preservice teachers' attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>
- González-Berruga, Manuel (2020). "Sistemas de atribución causal sobre el fracaso escolar de estudiantes y docentes en la enseñanza secundaria obligatoria", *Revista Científica Hallazgos21*, vol. 5, núm. 1, pp. 57-70.
- Harpe, Spencer (2015). "How to analyze Likert and other rating scale data", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 7, núm. 6, pp. 836-850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Hernández, Pedro y García, Luis (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna-Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología.
- Karaszinski, Courtney y Anderson, Kirk (2017). "Third grade and concurrent predictors of engagement and achievement in reading in eighth grade", *Speech, Language and Hearing*, vol. 20, núm. 4, pp. 212-222. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1290739>
- Kumar, Sandeep y Choudhuri, Rashmi (2017). "Academic self concept and academic achievement of secondary school students", *American Journal of Educational Research*, vol. 5, núm. 10, pp. 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>
- Levy, Michal y Gumpel, Thomas (2020). "Self-efficacy and external locus of control as predictors of participant roles in relational aggression", *Journal of Interpersonal Violence*, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1177/0886260520943733>
- Merolla, David (2017). "Self-efficacy and academic achievement: The role of neighborhood cultural context", *Sociological Perspectives*, vol. 60, núm. 2, pp. 378-393.
- Mircioiu, Constantin y Atkinson, Jeffrey (2017). "A comparison of parametric and non-parametric methods applied to a Likert scale", *Pharmacy*, vol. 5, núm. 26. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020026>.
- Murray, Jacqueline (2013). "Likert data: What to use, parametric or non-parametric?", *International Journal of Business and Social Science*, vol. 4, núm. 11, pp. 258-264.
- Neira Martínez, Angie Carolina; Reyes Reyes, Fernando Teddy y Riffo Ocares, Bernardo Esteban (2015). "Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año", *Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- Norman, Geoff (2010). "Likert scales, levels of measurement and the 'laws' of statistics", *Advances in Health Sciences Education*, vol. 15, núm. 5, pp. 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>

- O'Malley, Meagan; Voight, Adam; Renshaw, Tyler y Ekln, Katie (2015). "School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects", *School Psychology Quarterly*, vol. 30, núm. 1, pp. 142-157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>.
- Padua Rodríguez, Linda (2019). "Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 173-195. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Park, Yujeong; Gordon, Jason Robert; Smith, Jamie Anne; Moore, Tara Camille y Kim, Byungkeon (2018). "Does locus of control matter for achievement of high school students with disabilities? Evidence from special education elementary longitudinal study", *Educational Studies*, vol. 46, núm. 1, pp. 56-78. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1534083>
- Ramudo Andi6n, Indalecio; Barca Lozano, Alfonso; Brenlla, Juan y Barca Enrriquez, Eduardo (2017). "Metas acad6micas, atribuciones causales y g6nero: su determinaci6n en el rendimiento acad6mico del alumnado de bachillerato", *Revista de Estudios e Investigaci6n en Psicologfa y Educaci6n*, vol. extra., núm. 1, pp. 143-147. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Robles Ojeda, Francisco Javier; Galicia Moyeda, Iris X6chitl y S6nchez Velasco, Alejandra (2017). "Orientaci6n temporal, autorregulaci6n y aproximaci6n al aprendizaje en el rendimiento acad6mico en estudiantes universitarios", *Revista Electr6nica de Psicologfa Iztacala*, vol. 20, núm. 2, pp. 502-518.
- Rodrfguez Rodrfguez, Daniel y Guzm6n Rosquete, Remedios (2019). "Rendimiento acad6mico de adolescentes declarados en situaci6n de riesgo", *Revista de Investigaci6n Educativa*, vol. 37, núm. 1, pp. 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Roksa, Josipa y Kinsley, Peter (2019). "The role of family support in facilitating academic success of low-income students", *Research in Higher Education*, vol. 60, núm. 4, pp. 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Ruiz, Linda; McMahon, Susan y Jason, Leonard (2018). "The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement", *American Journal of Community Psychology*, vol. 61, núms. 3-4, pp. 296-309.
- Sabeh, Eliana (2002). "El autoconcepto en ni6os con necesidades educativas especiales", *Revista Espa6ola de Pedagogfa*, vol. 60, núm. 223, pp. 559-572.
- S6iz Manzanares, Marfa y Valdivieso Le6n, Lorena (2020). "Relaci6n entre rendimiento acad6mico y desarrollo de estrategias de autorregulaci6n en estudiantes universitarios", *Revista Electr6nica Interuniversitaria de Formaci6n del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Shifrer, Dara (2019). "The contributions of parental, academic, school, and peer factors to differences by socioeconomic status in adolescents' locus of control", *Society and Mental Health*, vol. 9, núm. 1, pp. 74-94. <http://dx.doi.org/10.1177/2156869318754321>.
- Su6rez Riveiro, Jos6 Manuel; Fern6ndez Su6rez, Ana Patricia; Rubio S6nchez, Ver6nica y Zamora Men6ndez, 6ngela (2015). "Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria", *Revista*

- Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 2, pp. 421-435. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Sullivan, Gail M. y Artino, Anthony R. (2013). "Analyzing and interpreting data from Likert-type scales", *Journal of Graduate Medical Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Vallejo-Loor, Brenda Michelle y Vallejo-Valdivieso, Patricio Alfredo (2020). "Impacto de las aulas de apoyo para el aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales", *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. extra. 3, pp. 340-360.
- Varela, Carla; San Martín, Constanza y Villalobos, Cristóbal (2015). *Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva?*, col Informes para la Política Educativa núm. 9, Santiago, Chile: Universidad Diego Portales-Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Vásquez, Ángel y Manassero, Maria (1989). "La teoría de la Atribución y el rendimiento escolar", *Educación i Cultura*, núm. 7, pp. 225- 241.
- Veas, Alejandro; Castejón, Juan Luis; Miñano, Pablo y Gilar-Corbí, Raquel (2019). "Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 24, núm. 1, pp. 71-77.
- Véliz Burgos, Alex; Dorner Paris, Anita y Sandoval Barrientos, Sandra (2020). "Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile", *EDUCADI*, vol. 1, núm. 1, pp. 97-109. <https://doi.org/10.7770/educadi-V1N1-art1003>
- Vera Sagredo, Angélica; Cerda Etchepare, Gamal y Melipillán Araneda, Roberto (2021). "Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, núm. 3, pp. 45-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300045>
- Villalobos, Cristóbal (2018). *Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación-Programa de Acceso a la Educación Superior.
- Villalta Paucar, Marco Antonio; Delgado Vásquez, Ana Esther; Ecurra Mayaute, Luis Miguel y Torres Acuña, William (2017). "Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables", *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 4, pp. 318-327. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.rrea>
- Weiner, Bernard (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 1, pp. 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Yenchong-Meza, Werme Esaud y Barcia-Briones, Marcelo Fabián (2020). "Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales", *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. extra. 3, pp. 361-377.

Artículo recibido: 25 de enero de 2021

Dictaminado: 19 de octubre de 2021

Segunda versión: 12 de noviembre de 2021

Aceptado: 26 de enero de 2022