

## Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: Predictores del rendimiento académico general y en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social<sup>1</sup>

*Reading comprehension, attributional styles, cognitive and self-regulation strategies and logical-mathematical intelligence: Predictors of overall academic achievement and achievement in the subject of Spanish language in students from schools with high levels of social vulnerability*

**Gamal Cerda Etchepare**

Universidad de Concepción  
Chile

**Omar Salazar Provoste**

Universidad de Concepción  
Chile

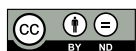
**Karina Cerda-Oñate**

P. Universidad Católica de Chile  
Chile

**Bernardo Riffo**

Universidad de Concepción  
Chile

ONOMÁZEIN 45 (septiembre de 2019): 31-57  
DOI: 10.7764/onomazein.45.01 | ISSN: 0718-5758



**Gamal Cerda Etchepare:** Departamento de Metodología de la Investigación e Informática Educacional, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. | Correo electrónico: gacerda@udec.cl

**Karina Cerda-Oñate:** Departamento de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. | Correo electrónico: karina.cerda.o@gmail.com

**Omar Salazar Provoste:** Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile. | Correo electrónico: osalazar@udec.cl

**Bernardo Riffo:** Departamento de Español, Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile. | Correo electrónico: bernardo@udec.cl

Fecha de recepción: noviembre de 2017 | Fecha de aceptación: mayo de 2018

## Resumen

Esta investigación explora la relación entre un conjunto de variables, tales como comprensión lectora e inteligencia lógica, así como también otras variables de tipo cognitivo y de aprendizaje, en relación con el rendimiento académico general y en la asignatura de Lengua de estudiantes de educación media en contextos de alta vulnerabilidad social (N=688). El objetivo principal de la investigación es establecer diferencias y cuantificar el efecto de la incorporación de las variables referidas en el promedio de calificaciones en un modelo explicativo. Para ello, se realizaron análisis comparativos, correlaciones bivariadas y modelos de regresión múltiple, mediante el método de pasos sucesivos. Los resultados obtenidos muestran que 34,9% de la varianza del promedio de calificaciones que obtienen los estudiantes en la asignatura de Lengua puede ser explicado por las variables incorporadas al modelo. En dicho modelo, destacan el impacto positivo de la comprensión textual y de las atribuciones de éxito basadas en el esfuerzo y la estrategia autorregulatoria de revisión. A su vez, se observa el rol negativo de una mayor edad y las atribuciones de éxito debido a causas externas. Además, el modelo aplicado presenta un mayor poder predictivo para el grupo femenino, en el cual emerge también el rol positivo de la comprensión crítica. Finalmente, se analizan y discuten las principales implicaciones educativas de estos hallazgos en el artículo.

**Palabras clave:** estilos atribucionales, rendimiento académico, escuela secundaria.

## Abstract

This research explored the relationship between a set of variables, such as reading comprehension and logical-mathematical intelligence, along with two sets of cognitive and learning variables, in respect to overall school performance and school performance in the subject of Spanish Language in a population of socially vulnerable secondary school students (N=688).

- 
- 1 Agradecimientos: Este trabajo es fruto del Proyecto Investigación FONDECYT N° 11150201, financiado por CONICYT. También se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación asociativa de CONICYT. K. Cerda-Oñate da las gracias al PFCHA de CONICYT para becas de Doctorado Nacional (FOLIO 21151287).

The main objective of this study was to examine the differences and quantify the effect of the addition of the above-mentioned variables to an explanatory model for academic performance. For this purpose, comparative analysis, bivariate correlation and stepwise multiple regression models were used. The results showed that 34.9% of the variance of students' grade point average in the subject of Spanish Language could be explained by the variables that were added to the model. The positive effect of reading comprehension, achievement attributed to effort, and the self-regulation strategy of revision stood out in this model. At the same time, a negative effect was found for older age and attributing achievement to external causes. In addition, the explanatory model introduced in this article showed greater predictive power for the female group; notably the variable critical comprehension also had a positive effect for the female group. Finally, the main educational implications for these findings are analyzed and discussed in this paper.

**Keywords:** attributional styles, academic achievement, secondary school.

## 1. Introducción

De acuerdo con los últimos informes del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE), los resultados de los estudiantes chilenos en la asignatura de Lenguaje o lengua castellana han presentado un avance significativo en los últimos 10 años, con un mejor desempeño por parte de las mujeres. Específicamente, los resultados del SIMCE constatan una disminución de la brecha en comprensión lectora entre los grupos socioeconómicos alto y bajo.

Ahora bien, al analizar de cerca los resultados antes mencionados, se aprecia que, pese a la disminución de la brecha, los resultados no son realmente alentadores, pues se observan dos factores preocupantes en ellos. Por una parte, a nivel general, se advierte que la disminución de la brecha entre los diferentes grupos socioeconómicos se encuentra determinada por una baja en las puntuaciones medias de los grupos socioeconómicos alto y medio-alto. Es decir, la disminución de la brecha viene dada por una baja general del desempeño de los grupos socioeconómicos alto y medio-alto en los sistemas de medición. Por otra parte, se repara también en una mayor baja en los niveles de comprensión lectora de los hombres de todos los sectores socioeconómicos evaluados, en oposición a las mujeres, quienes presentan un mejor desempeño (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

En relación con lo anterior, y dado el contexto educativo antes mencionado, el presente estudio investiga el efecto de una serie de variables, tales como la comprensión lectora, el pensamiento lógico y otras variables de tipo cognitivo y de aprendizaje, en el rendimiento tanto a nivel general como en la asignatura de Lenguaje de mujeres y hombres que asisten a establecimientos educativos de educación secundaria de alta vulnerabilidad social en Chile. Así, por una parte, la investigación examina cómo las variables cognitivas y de aprendizaje dan cuenta de la forma como el estudiante procesa, controla y monitorea su aprendizaje, así como también a qué atribuye su éxito o fracaso académico. Por otra parte, se analizará el rol de la comprensión lectora y la inteligencia lógica en el rendimiento tanto a nivel general como en la asignatura de Lenguaje. A partir de lo anterior, se buscará generar modelos predictivos de desempeño, que incluirán también variables como el porcentaje de asistencia a clases y la edad. En paralelo, también se indagará si dichos modelos tienen características diferenciales en función del género de los estudiantes, para evaluar los resultados de esta investigación respecto de los resultados entregados por las pruebas del sistema educativo chileno.

### 1.1. Estilos atributivos y rendimiento académico

Una de las perspectivas teóricas fundamentales a la hora de explicar el desempeño escolar es la teoría atribucional de Weiner (1986). Esta teoría permite comprender la forma como los estudiantes explican sus éxitos o fracasos durante su recorrido académico. De acuerdo con este enfoque, la conducta de un individuo frente a las demandas del entorno escolar está

basada en un continuo de episodios interdependientes, de éxito o fracaso escolar, que, a su vez, se asocian a respuestas emocionales positivas o negativas (Chodkiewicz y Boyle, 2014; Galindo-Trejo, Méndez-Sánchez y Mosqueda-Esparza, 2016; Inglés, Aparisi y García-Fernández, 2016; Coronado-Hijón, 2017). Así, estas respuestas se constituirán como un patrón o estilo atribucional capaz de favorecer o bloquear el logro académico o el aprendizaje de los sujetos (Inglés y otros, 2012; Lagos y otros, 2016). Dicho de otro modo, no tan solo los resultados académicos serán importantes en la forma como los estudiantes enfrenten diversas tareas y desafíos futuros, sino que en la trayectoria académica de un sujeto también tendrán relevancia las causas que los estudiantes atribuyen a su desempeño negativo y positivo (Gibb y otros, 2002; Durán-Aponte y Pujol, 2012; Becerra y Reidl, 2015; Houston, 2016).

De esta forma, si la mayoría de las experiencias de un estudiante durante su itinerario escolar son desfavorables, el estudiante desarrollará un estilo atribucional negativo o pesimista, que se caracteriza por adjudicar las causas de los fracasos a factores internos, inestables e incontrolables, tales como la falta de capacidad o habilidad. En cuanto a los éxitos en el tipo atribucional pesimista, si bien igualmente se conciben como inestables, estos se adjudican a factores externos, tales como la suerte o el profesor (Esteves y otros, 2016). En cambio, si el estudiante ha experimentado una trayectoria académica exitosa, probablemente desarrollará un estilo atribucional positivo, en el que el éxito y el fracaso son atribuidos a causas internas y controlables, tales como el esfuerzo y la capacidad (De Caso-Fuentes y García-Sánchez, 2006; Pintrich y Schunk, 2006; Miñano, Cantero y Castejón, 2008; Matalinares y otros, 2010; Lagos y otros, 2016). Por lo tanto, el conocimiento sobre las atribuciones causales de los estudiantes facilita conocer la motivación de estos al enfrentarse a tareas y requerimientos de su entorno escolar.

Respecto de la asignatura de Lenguaje en particular, una investigación de Miñano y otros (2008) evidenció que en el área de lenguaje el fracaso escolar se vincula a causas externas, tales como el profesor. De este modo, conocer el estilo atribucional de los estudiantes puede tener importantes repercusiones para comprender sus expectativas y sus manifestaciones afectivas frente al aprendizaje, y, por ende, permite vislumbrar las conductas que los estudiantes exhibirán durante sus procesos de aprendizaje (Galindo-Trejo y otros, 2016; Jurado y otros, 2016; Ruiz y Quintana, 2016; Ruiz, 2017).

## **1.2. Estrategias cognitivas de aprendizaje, estrategias de autorregulación y rendimiento académico**

Las estrategias de aprendizaje y/o estrategias cognitivas posibilitan integrar pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. De esta forma, este tipo de estrategias son un componente importante a la hora de experimentar nuevos conocimientos o de encarar la resolución de tareas o problemas propios del ámbito escolar, puesto que permiten realizar y ejecutar acciones adecuadas y pertinen-

tes a los requerimientos y condiciones del contexto, por medio de la puesta en marcha de procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender (Gargallo, Suarez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009; Morales y Pereida, 2017).

Así, las estrategias cognitivas de aprendizaje se relacionan de forma positiva con el rendimiento académico en diversas disciplinas escolares (Rodríguez y otros, 2014), toda vez que son estrategias facilitadoras que repercuten en el proceso de aprendizaje tanto a nivel cognitivo como emocional. El uso y la recurrencia con la cual un estudiante emplea diversas estrategias de aprendizaje derivan en determinados estilos de aprendizaje, los que constituyen planes de acción medianamente reconocibles, por medio de los cuales los estudiantes identifican la forma como aprenden a través del desarrollo de procesos metacognitivos que refuerzan sus procesos de aprendizaje (Roux y Anzures, 2015). El reconocimiento de los procesos de aprendizaje, el uso de estrategias, la recurrencia del uso de estrategias y la evaluación de distintos contextos de aprendizaje permiten que los estudiantes aprendan a ser estratégicos y capaces de actuar intencionalmente para alcanzar objetivos, en tanto pueden tener a la vista las características propias de cada tarea, las exigencias y demandas del entorno, así como también desarrollar habilidades para hacer un adecuado examen de sus recursos y limitaciones (Revel y González, 2007; Valle y otros, 2009).

### 1.3. Estrategias de control de estudio

Valle y otros (2009) indican que la realización de intervenciones o acciones que permitan a los estudiantes identificar la forma como aprenden, así como también lograr que sean capaces de identificar dificultades y recursos, constituye un elemento relevante para que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su aprendizaje, en cuanto estrategias de control de estudio (Valle y otros, 2009). Las estrategias de control del estudio permiten que los estudiantes regulen su actividad cognitiva, al desarrollar procesos de supervisión, planificación y revisión de sus propias prácticas de aprendizaje (Hernández y García, 1995; Valle y otros, 2006). La literatura indica que la mayoría de los estudiantes no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere académicamente de ellos, es decir, no son estudiantes autorregulados (Dresel y otros, 2015; Schober y otros, 2015). Así entonces, el fracaso escolar se encuentra asociado a la falta de habilidad de los estudiantes para controlar su comportamiento de estudio (Pérez y otros, 2011).

Esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para enfrentar el aprendizaje son uno de los factores principales del fracaso académico en los estudiantes (Tuckman y Kennedy, 2011; Cohen, 2012). Un número importante de ellos, especialmente aquellos que obtienen bajo rendimiento, afirma encontrar dificultades para estudiar. Específicamente, se les dificulta gestionar adecuadamente el tiempo, así como planificar y organizar tareas (Kitsantas, Winsler y Hui, 2008).

#### 1.4. Comprensión lectora y rendimiento

La comprensión lectora se define como los procedimientos cognitivos y lingüísticos que los lectores realizan para lograr un determinado objetivo al enfrentar una tarea de lectura (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010). Con relación a los procedimientos cognitivos, Heit (2012), Bråten y otros (2013) y Neira, Reyes y Riffo (2015) indican la importancia de los procesos de metacognición para desarrollar una tarea de lectura. En otras palabras, los lectores comprenden mejor los textos escritos cuando son capaces de monitorear su comprensión y utilizar estrategias como la lectura previa, predicciones, inferencias, conocimientos previos, entre otros (Best, Ozuru y McNamara, 2004; McNamara, 2004, 2010; Neira, Reyes y Riffo, 2015).

Por lo tanto, al pensar en la comprensión lectora y el rendimiento en tareas de comprensión de lectura, resulta pertinente tener en cuenta que una tarea de lectura no involucra sólo la competencia lingüística de los individuos, sino que también la activación de sus estrategias de control y autorregulación y metacognición, en pos de comprender cabalmente el texto. Este enfoque es congruente con el objetivo subyacente de las tareas de lectura involucradas en las pruebas SIMCE, pues se persigue que ellas operen siempre en relación a un texto presentado en la prueba, no en forma aislada ni en relación con un contenido curricular específico al margen de la lectura. Por lo mismo, en dicho proceso entran en juego tanto elementos intratextuales, como aquellos que aporta el estudiante o lector en base a sus conocimientos previos y juicios de valor, entre otros, como, también, aquellos elementos que se orientan a la construcción de significado. La lectura, según estas directrices, puede tener diversos propósitos y requiere poner en juego distintas habilidades como localizar, relacionar, interpretar y reflexionar acerca de información específica (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016).

La asociación entre comprensión lectora y rendimiento ha sido investigada tanto para la asignatura de Lenguaje como para otras asignaturas. Por ejemplo, Aliaga (2012) encontró la existencia de una relación positiva y significativa entre las variables comprensión lectora y rendimiento académico en una muestra de estudiantes peruanos de educación primaria. Igualmente, Elosúa y otros (2012) encontraron un efecto de la comprensión lectora en el rendimiento académico escolar de niños de primaria en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Para otras asignaturas, Ugarriza (2006) también halló una relación entre el rendimiento en un curso disciplinar de psicología y las habilidades de comprensión lectora. En cuanto al rendimiento escolar global, Peralbo y otros (2009) identificaron que la comprensión textual tenía un efecto en el rendimiento general en enseñanza secundaria en una muestra de estudiantes gallegos. Del mismo modo, Gómez (2011) encontró un efecto de la comprensión lectora en el rendimiento global de una muestra de estudiantes peruanos de educación primaria. Así entonces, se observa un efecto de la comprensión lectora en el rendimiento de estudiantes de todos los niveles educativos en distintos contextos académicos.

### 1.5. Inteligencia lógica y rendimiento académico

El dominio de la inteligencia lógica incluye el razonamiento intuitivo e inductivo necesario para descubrir patrones y regularidades, para realizar generalizaciones y para la búsqueda de estrategias, representaciones y modelos que permitan resolver problemas no rutinarios. Así, este dominio considera el pensamiento lógico y sistemático para realizar deducciones basadas en reglas y supuestos específicos, la diferenciación de afirmaciones erróneas de las verdaderas, la argumentación de la validez de un resultado obtenido, la comunicación de ideas y de conclusiones correctas.

Específicamente, el constructo inteligencia lógica se concibe como el uso de la competencia cognitiva para operar con proposiciones, de tal forma que, partiendo de lo conocido o de lo que se cree dominar en términos de operación mental, los sujetos puedan acceder a lo desconocido, en la medida en que los elementos sean previsiblemente homólogos o equivalentes (Cerda y otros, 2011). Las investigaciones realizadas respecto al constructo inteligencia lógica dan cuenta de que los estudiantes que alcanzan altos niveles de desarrollo de inteligencia lógica presentan un mejor desempeño académico (Ferrándiz y otros, 2008; Cerda, Pérez y Melipillán, 2010; Cerda y otros, 2011).

El constructo inteligencia lógica se relaciona con las habilidades de comprensión lectora pues los lectores competentes integran diferentes habilidades para comprender un texto (Best, Ozuru y McNamara, 2004; McNamara, 2004, 2010; Coiro y Dobler, 2007). Entre estas habilidades, se encuentran el conocimiento previo, las inferencias, la autorregulación y las variables afectivas de motivación y eficacia (Coiro y Dobler, 2007; Neira y otros, 2015). En este sentido, el constructo inteligencia lógica se vincula con la comprensión lectora, en la medida en que actúa como una habilidad que relaciona al lector con el conocimiento previo, así como también coadyuva en la puesta en marcha de procesos inferenciales durante el proceso de comprensión lectora. En términos de Riffo y otros (2013), un buen lector da muestras de lo que se postula como *comprensión crítica*, es decir, “(...) capacidad para utilizar la información obtenida de un texto para resolver problemas y otras actividades que suponen una actividad reflexiva”.

A nivel general, y si bien no se han encontrado investigaciones recientes que vinculen el constructo inteligencia lógica con la competencia lectora, Pimperton y Nation (2010) hallaron una relación entre problemas de comprensión lectora y tareas de razonamiento matemático en una población de niños ingleses de 7 y 8 años. Asimismo, existe un importante número de investigaciones que relacionan el desarrollo de competencias lingüísticas con habilidades de razonamiento matemático, tanto a nivel de desarrollo léxico como a nivel de estrategias generales de comprensión lectora (Pimperton y Nation, 2010; Harlaar y otros, 2012; Vukovic y Lesaux, 2013).

Por lo tanto, es importante preguntarse acerca del rol del constructo inteligencia lógica en la comprensión de palabras, la comprensión de oraciones, el reconocimiento de la mi-



croestructura y macroestructura textual, la comprensión pragmática y la comprensión crítica, por cuanto el desarrollo de las habilidades asociadas a este constructo permite a los lectores establecer relaciones lógicas y mirar el tejido textual tanto a nivel micro como macro, así como también establecer vínculos contextuales y pragmáticos y ejercer juicios sobre lo comprendido (García Madruga y Fernández Corte, 2008; Neira y otros, 2015).

### 1.6. Género y rendimiento académico en lenguaje

El rendimiento académico no sólo se encuentra vinculado a habilidades de tipo cognitivo, sino que también se ve influenciado por la realidad cultural de los sujetos. Si bien a nivel cognitivo no se han encontrado diferencias de tipo general entre los niveles de inteligencia de hombres y mujeres (Gibb, Fergusson y Horwood, 2008; Fischer, Schult y Hell, 2013), sí se ha evidenciado que hombres y mujeres presentan diferentes niveles de habilidades en dominios cognitivos específicos. En particular, la literatura existente apoya la hipótesis de que el grupo femenino muestra un mejor desempeño en tareas verbales, mientras que el grupo masculino exhibe un desempeño más alto en tareas matemáticas (Benbow y Stanley, 1983; Strand, Deary y Smith, 2006; Dayioğlu y Türüt-Aşık, 2007; Arthur, 2007; Preckel y otros, 2008; Steinmayr y Spinath, 2008; Voyer y Voyer, 2014; Ruffing y otros, 2015).

Además de lo anterior, las investigaciones acerca de la relación entre género y rendimiento académico han reportado que, en términos de comportamiento y rendimiento académico, las mujeres parecen tener ventajas respecto de sus pares. Por ejemplo, un estudio de Hunley y otros (2005) evidenció que el grupo femenino dedicaba más tiempo a las tareas escolares que los hombres. Así también, Chee, Pino y Smith (2005) encontraron estándares éticos académicos más altos en mujeres que en hombres en una población de estudiantes universitarios estadounidenses. En Chile, un informe de la Agencia de la Calidad de la Educación (2016) reveló que las mujeres presentan un mayor nivel de autoestima académica y motivación escolar, lo cual implica que las mujeres muestran un mayor nivel de perseverancia para realizar tareas académicas, un mayor nivel de satisfacción con las notas obtenidas y un mejor reconocimiento y aceptación de sus fortalezas y debilidades. Por otra parte, el mismo informe señaló que el grupo femenino posee mejores hábitos de lectura. De igual modo, el reporte da cuenta de que las mujeres, al ser consultadas si les agrada conversar sobre sus lecturas o si leen por iniciativa propia o consideran que la lectura no es una pérdida de tiempo, presentan porcentajes significativamente mayores de respuestas afirmativas que sus pares del grupo masculino.

En función de todos los antecedentes anteriores, la presente investigación aborda los siguientes objetivos: 1. Determinar si existen diferencias significativas en función del género de los estudiantes en: comprensión lectora y sus diversas dimensiones; estrategias cognitivas de aprendizaje; inteligencia lógica; estrategias de control del estudio y estilos atributivos académicos. 2. Determinar si existe asociación entre las variables señaladas y el rendimiento

académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje. 3. Elaborar un modelo de predicibilidad de la incidencia de todas las variables señaladas de forma conjunta sobre el rendimiento académico, y examinar si hay un modelo diferencial para cada género.

## 2. Métodos

### 2.1. Participantes

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo y presenta un diseño de carácter descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 688 jóvenes, quienes al momento de la aplicación de las pruebas se encontraban cursando enseñanza secundaria. El rango etario de los estudiantes evaluados fluctuó entre los 15 y 20 años, con una media de 16,5 años y una DS =,796 años. La distribución porcentual de edad correspondió de forma mayoritaria a estudiantes de 16 años (66%), seguido de estudiantes de 17 años (25,9%), en menor proporción estudiantes de 18 años (6,7%) y estudiantes de 19 y 20 años (1% y 0,4%, respectivamente). En cuanto al género de los participantes, 51,5% de los sujetos evaluados correspondía al género femenino y 48,5% al género masculino.

Además de lo anterior, es importante señalar que los participantes formaban parte del programa PACE, una iniciativa del Ministerio de Educación de Chile que tiene como objetivo restituir el derecho a la educación superior. Específicamente, el programa PACE se enfoca en el acceso a la educación terciaria de los sectores más vulnerables de la población chilena, mediante programas de acompañamiento y desarrollo integral durante la trayectoria académica de los sujetos. Los establecimientos educacionales beneficiados por el programa PACE han sido tipificados como contextos educacionales de alta vulnerabilidad social, dado que más del 60% de sus estudiantes se encuentra en dicha condición.

### 2.2. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos de esta investigación.

- a) Prueba de Comprensión Lectora (*LECTUM*). Instrumento desarrollado por Riffo y otros (2013). Este instrumento evalúa la comprensión lectora en tres dimensiones, a saber, *textual*, *pragmática* y *crítica*. La prueba consta de 7 niveles que cubren el sistema escolar en su conjunto. Para el presente estudio, se utilizó el nivel 7, que incluye cuatro textos diferentes y un total de 32 ítems de selección múltiple relativos a los textos. Los ítems examinan las tres dimensiones antes señaladas. Cabe detallar que la dimensión textual se subdivide en: a) comprensión de palabras; b) comprensión de oraciones; c) microestruc-

tura textual; d) macroestructura textual. A su vez, la dimensión pragmática considera habilidades como comprender los propósitos del texto y vincular los contenidos textuales con el contexto. En tanto, la comprensión crítica implica transferir información obtenida del texto a un contexto distinto, emitir juicios de valor sobre los contenidos textuales y comprender lenguaje figurado, entre otras habilidades. El índice de confiabilidad de esta versión resultó adecuado, con un Alpha de Cronbach de  $\approx,81$ .

- b) Inteligencia Lógica Superior (*TILS*). Estandarizado en Chile y con baremos por edad y extracción social (Cerda, Pérez y Melipillán, 2010). Este *test* mide los niveles de inteligencia lógica de tipo inductivo mediante tareas en las que los estudiantes deben encontrar la regla general que subyace a la serie figurativa a completar. El instrumento está constituido por 50 series incompletas, más 5 ejemplos que permiten entender la forma en que se debe responder. Sus ítems son de tipo figurativo, incluyendo formas geométricas abstractas como puntos, líneas rectas o curvas, polígonos, etc. Cada ítem o reactivo presenta la misma estructura tipo, debidamente numerado. En el sector izquierdo de la hoja existen 4 figuras de una serie unidas por alguna regla o patrón. A esa serie hay que agregarle una quinta figura, que continúe dicha secuencia, para lo cual la persona debe elegir la alternativa correcta entre cinco posibilidades que se presentan. El tiempo contemplado para su administración es de 30 minutos. El índice de confiabilidad de esta versión resultó adecuado, con un Alpha de Cronbach de  $\approx,95$ .
- c) Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos (EAT). Este cuestionario evalúa los patrones atributivos de estudiantes en el ámbito de los logros académicos y es original de Alonso y Sánchez (1992). El cuestionario es de aplicación colectiva y de tipo Likert. El cuestionario incluye 42 afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones. El instrumento examina siete dimensiones atributivas, que dan cuenta de aspectos internos/externos, estables/variables, controlables / no controlables. Tres de las siete dimensiones corresponden a estilos atributivos relativos al éxito académico, basados en habilidad (6 ítems), del tipo “Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios”; el esfuerzo (6 ítems), del tipo “Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo”; y causas externas (7 ítems), del tipo “Por lo general, apruebo simplemente por suerte”. Las otras cuatro dimensiones evalúan los estilos atributivos de fracaso académico, basados en la falta de habilidad (4 ítems), del tipo “Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia”; la falta de esfuerzo (6 ítems), del tipo “Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño”; las causas externas (6 ítems), del tipo “Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad”; la responsabilidad del profesor (6 ítems), del tipo “A menudo cuando he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones”. El índice de confiabilidad de esta versión resultó adecuado, con un Alpha de Cronbach de  $\approx,84$ .
- d) Estrategias de Control en el Estudio (ECE). Este instrumento es original de Hernández y García (1995). Es una escala tipo Likert compuesta por 17 ítems, que examina tres tipos

de estrategias de autorregulación en los estudios: a) planificación, por medio de acciones realizadas antes del estudio (5 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”; b) supervisión, que corresponde al monitoreo del estudio (6 ítems), del tipo “Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo”; y c) revisión, que da cuenta de acciones relativas a la evaluación del plan de estudios (4 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 confiabilidad de esta versión resultó adecuado, Alpha de Cronbach de  $\approx 0,90$ .

Además de los instrumentos antes mencionados, se incluyeron también como variables de esta investigación el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, calculado como el promedio anual de calificaciones en la asignatura, y el rendimiento académico general de todas las asignaturas que los estudiantes cursaron durante el año académico en que se administraron las pruebas. Ambos promedios se expresaron en una escala de 1 a 7. Igualmente, se recolectó información sobre las variables edad, porcentaje de asistencia y género de los estudiantes.

En cuanto al seguimiento de las normativas éticas, los investigadores definieron un protocolo de consentimiento informado, el cual fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Concepción. Así, los instrumentos anteriormente mencionados fueron aplicados sólo al grupo de estudiantes que presentaron permisos debidamente acreditados y firmados. De la misma manera, la información que se recolectó provino sólo del grupo de estudiantes que presentaron permisos debidamente acreditados y firmados.

### 3. Resultados

Con la finalidad de establecer posibles diferencias de género respecto de las diversas variables y dimensiones examinadas, se utilizó la distribución de diferencia de medias para grupos independientes mediante la prueba t. Para esta prueba, en el caso de que el supuesto de homocedasticidad no se cumpliera, se realizó la correspondiente corrección de los grados de libertad. Del mismo modo, para examinar el grado de asociación de las variables con el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, se utilizó el coeficiente r de Pearson. Finalmente, y con el propósito de evaluar el objetivo principal de la investigación, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple, con el método de pasos sucesivos o *stepwise*.

El primer objetivo de investigación era determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas al analizar las diversas variables involucradas en el estudio y sus respectivas dimensiones. La tabla 1 resume dicha información e incorpora una medida del tamaño del efecto para cada comparación.

**TABLA 1**

Medias (desviaciones típicas), comparación de medias en las diversas variables en función del género, prueba *t* y tamaño del efecto

VARIABLE	FEMENINO		MASCULINO		<i>t</i>	<i>d</i>
	Media	<i>n</i>	Media	<i>n</i>		
Rendimiento Académico Lenguaje	5.852(0.75)	324	5.484(0.77)	314	6.067**	.467
Rendimiento Académico General	6.079(0.50)	324	5.873(0.52)	314	5.076**	.393
Porcentaje de Asistencia	91.25(8.14)	323	90.57(9.58)	312	0.970	.076
Edad	16.42(0.65)	345	16.45(0.75)	342	-0.558	.042
Inteligencia Lógica	23.77(7.59)	335	25.58(9.02)	333	-2.793**	.215
Comprensión de Palabras	2.43(1.02)	279	2.24(1.00)	264	2.203*	.187
Comprensión de Oraciones	2.05(1.13)	279	1.91(1.10)	264	1.169	.125
Microestructura Textual	3.24(1.52)	279	3.07(1.65)	264	1.288	.106
Macroestructura Textual	4.37(2.02)	279	4.17(2.12)	264	1.117	.096
Comprensión Pragmática	1.65(1.18)	279	1.52(1.12)	264	1.304	.112
Comprensión Crítica	1.88(1.14)	279	2.02(1.26)	264	-1.369	.116
Atribución del éxito por habilidad	15.19(4.12)	342	15.69(3.95)	342	-1.627	.123
Atribución del éxito por el esfuerzo	19.99(3.32)	342	18.54(4.26)	342	4.960**	.667
Atribución éxito a causas externas	8.03(5.49)	342	8.91(5.20)	342	2.158	.164
Atribución fracaso falta habilidad	5.66(3.43)	342	5.42(3.52)	342	.902	.069
Atribución fracaso falta de esfuerzo	17.65(4.76)	342	15.84(4.78)	342	4.958**	.379
Atribución fracaso causas externas	6.38(4.16)	342	7.11(4.14)	342	-2.301*	.175
Atribución fracaso por el profesor	4.96(4.37)	342	5.96(4.68)	342	-2.910**	.220
Estrategias de selección	34.83(6.20)	344	32.75(6.82)	339	4.160**	.311
Estrategias de organización	19.70(5.71)	344	17.15(6.82)	339	6.197**	.458
Estrategias de elaboración	14.31(3.26)	344	13.53(3.39)	339	3.086**	.233
Estrategias de memorización	11.99(2.47)	344	10.58(2.73)	339	7.121**	.522
Planificación	18.61(4.14)	345	17.33(4.14)	340	4.026**	.305
Supervisión	21.83(4.59)	345	20.11(4.83)	340	4.781**	.359
Revisión	14.99(2.81)	345	14.17(2.96)	340	3.690**	.281

Como se puede observar en la tabla 1, se constata la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de estudiantes de sexo femenino al comparar el rendimiento académico en lenguaje y el rendimiento académico general, con un tamaño del efecto medio-

alto. También se observan diferencias estadísticamente significativas al comparar la puntuación media alcanzada en la dimensión de comprensión de palabras a favor del grupo femenino. De igual manera, al comparar tanto las atribuciones causales de éxito académico y de fracaso basado en la falta de esfuerzo, la puntuación media del grupo femenino es en ambos casos mayor que la del grupo masculino, con un tamaño del efecto grande y mediano respectivamente.

El grupo femenino muestra puntuaciones promedio más altas en los cuatro tipos de estrategias cognitivas de aprendizaje y en los tres tipos de estrategias de control de aprendizaje, con un tamaño del efecto grande para la estrategia de memorización, además de exhibir tamaños de efecto medianos para la mayoría de las variables y algunos pequeños.

El grupo masculino presenta mayores puntuaciones promedio en inteligencia lógica, atribuciones de éxito académico basado en causas externas y atribuciones de fracaso académico basado en el profesor, con tamaños del efecto medianos.

Para examinar el grado y la direccionalidad de la relación de las variables señaladas con el rendimiento académico en Lenguaje de los estudiantes se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. La tabla 2 resume todos los índices (véase esta tabla en la página siguiente).

Como se observa en la tabla 2, todas las variables examinadas tienen una asociación significativa con el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje. No obstante, hay algunas que presentan un valor negativo, lo que significa que aquellos estudiantes que obtienen mayores puntuaciones en dichas variables tienen peores desempeños en las mismas. Esto se observa en la variable atribución de éxito basado en causas externas (con un tamaño del efecto mediano) y en las variables atribución de fracaso basado en la falta de habilidad, atribución del fracaso basado en la falta de esfuerzo, atribución del fracaso basado en causas externas y atribución del fracaso basado en el profesor, las cuales presentan tamaños del efecto medianos y pequeños.

A partir de esta evidencia, y con la finalidad de determinar el porcentaje de variabilidad explicada del rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, se optó por incorporar todos los predictores como variables independientes en un análisis de regresión lineal múltiple, con el método de pasos sucesivos. La tabla 3 presenta los modelos explicativos.

Del análisis de regresión surgieron siete modelos, cada uno con su propia capacidad explicativa. Para el modelo siete, el coeficiente de correlación múltiple fue  $R = ,599$  y el coeficiente de determinación corregido  $R^2 = ,349$ . Por lo tanto, el 34,9% de la varianza de las calificaciones generales en la asignatura de Lenguaje puede ser explicado por siete variables. Sin embargo, en un enfoque más parsimonioso, se eligió el modelo 5, pues con cinco variables explica el 33,7% de la varianza. Las cinco variables de este modelo son: a) Comprensión Textual ( $\beta = ,268$ ); b) Edad ( $\beta = -,244$ ); c) Atribuciones de Éxito a Causas Externas ( $\beta = -,205$ ); d) Atribuciones del Éxito al Esfuerzo ( $\beta = ,131$ ); e) Revisión ( $\beta = ,121$ ).

**TABLA 2**Correlaciones de Pearson ( $r_{xy}$ ) entre variables del estudio y rendimiento en lenguaje

VARIABLE	<i>r</i>
Porcentaje de Asistencia	.235**
Edad	-.292**
Inteligencia Lógica	.189**
Comprensión de Palabras	.270**
Comprensión de Oraciones	.241**
Microestructura Textual	.310**
Macroestructura Textual	.383**
Comprensión Pragmática	.173**
Comprensión Crítica	.171**
Atribución del éxito basado en la habilidad	.129**
Atribución del éxito basado en el esfuerzo	.283**
Atribución del éxito basado en causas externas	-.313**
Atribución del fracaso basado en la falta de habilidad	-.192**
Atribución del fracaso basado en la falta de esfuerzo	.039
Atribución del fracaso basado en causas externas	-.245**
Atribución del fracaso basado en el profesor	-.259**
Estrategias de selección	.298**
Estrategias de organización	.207**
Estrategias de elaboración	.205**
Estrategias de memorización	.244**
Planificación	.319**
Supervisión	.314**
Revisión	.277**

Para garantizar la validez del modelo, se analizó la independencia de los residuos. El estadístico *D* de Durbin-Watson obtuvo un valor  $D = 1,660$ , lo cual confirmó la ausencia de autocorrelación positiva (valores cercanos a 0) y negativa (valores cercanos a 4). Del mismo modo, se asumió la ausencia de colinealidad y, por lo tanto, se asumió la estabilidad de las estimaciones al obtener valores de tolerancia y factores de inflación de la varianza cercanos a 1.

Con la finalidad de examinar si la variable género podría afectar de algún modo al modelo analizado, tanto en las variables que lo componen como en el porcentaje de variabilidad

**TABLA 3**

Modelo de regresión lineal múltiple por pasos

MODELO	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Corregida	ESTADÍSTICOS DE CAMBIO				Durbin Watson
				Error típ. estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	Sig. Cambio en F	
1	,434a	,187	,187	,7069	,189	115,199	,000	
2	,504b	,254	,251	,6784	,066	43,452	,000	
3	,551c	,304	,300	,6562	,050	35,092	,000	
4	,571d	,331	,326	,6439	,027	20,024	,000	
5	,586e	,344	,337	,6384	,013	9,405	,002	
6	,594f	,353	,345	,6347	,009	6,791	,009	
7	,599g	,358	,349	,6326	,006	4,224	,040	1,664

a Predictores: (Constante), Comprensión Textual b Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad c Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad, Atribuciones de Éxito a Causas Externas d Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad, Atribuciones de Éxito a Causas Externas, Atribuciones del Éxito al Esfuerzo e Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad, Atribuciones de Éxito a Causas Externas, Atribuciones del Éxito al Esfuerzo, Revisión f Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad, Atribuciones de Éxito a Causas Externas, Atribuciones del Éxito al Esfuerzo, Revisión, Atribuciones de Fracaso al Profesor g Predictores: (Constante), Comprensión Textual, Edad, Atribuciones de Éxito a Causas Externas, Atribuciones del Éxito al Esfuerzo, Revisión, Atribuciones de Fracaso al Profesor h Variable dependiente: Rendimiento académico en Lenguaje

explicada y los pesos relativos de ellas, se dividió la muestra de acuerdo con dicho factor. Los resultados se consignan en la tabla 4 (véase esta tabla en la página siguiente).

Del análisis comparativo en la tabla 4, se puede inferir que las variables incorporadas al modelo tienen un mayor poder explicativo de la variabilidad del rendimiento académico para el grupo femenino, dado que este análisis explica 43,3% de la varianza con un total de siete variables. En el caso del grupo masculino, este porcentaje alcanza 27,6%, con cinco variables, aunque no son las mismas que para el grupo femenino ni tienen el mismo peso ponderado.

Así, se observa que para ambos grupos la variable comprensión textual es la variable más relevante con un efecto positivo claro y la variable edad es la más relevante con un efecto negativo claro. Ahora, en el caso del grupo femenino, junto al efecto positivo de las atribuciones de éxito académico basadas en el esfuerzo y el rol negativo de las atribuciones de éxito basadas en causas externas, emergen la estrategia de autorregulación de supervisión y el rol positivo de la comprensión crítica. En cambio, en el grupo masculino, sobresalen el rol negativo de las atribuciones de fracaso asociadas al profesor y las atribuciones de fracaso asociadas a causas externas.

Para cada uno de estos dos últimos modelos, el estadístico D de Durbin-Watson garantizó la



**TABLA 4**

Modelos de regresión lineal múltiple por pasos por género de los estudiantes

GÉNERO	CORREGIDO R <sup>2</sup>	MODELO	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticos de Colinealidad	
			B	Standard Error	Beta	t	p	Tolerancia	FIV
Femenino	0,433	(Constante)	7.727	1.209		6.393	.000		
		Compresión Textual	0.044	0.010	.235	4.459	.000	.781	1.280
		Edad	-0.302	0.059	-.258	-5.136	.000	.864	1.157
		Atribuciones de Éxito basado en el Esfuerzo	0.030	0.012	.133	2.504	.013	.768	1.302
		Porcentaje de Asistencia	0.016	0.005	.160	3.276	.001	.918	1.089
		Atribución de Éxito basado en causas externas	-0.019	0.007	-.134	-2.604	.010	.818	1.221
		Supervisión	0.024	0.008	.145	2.829	.005	.827	1.210
		Compresión Crítica	0.077	0.032	.120	2.380	.018	.859	1.164
Masculino	0,276	(Constante)	8.425	0.959		8.784	.000		
		Compresión Textual	0.048	0.011	.263	4.389	.000	.857	1.167
		Atribuciones del Fracaso al Profesor	-0.028	0.012	-.154	4.439	.017	.755	1.325
		Edad	-0.212	0.055	-.217	-2.406	.000	.961	1.041
		Atribuciones de fracaso a la Habilidad	0.028	0.011	.142	2.535	.012	.981	1.019
		Atribuciones de Éxito a Causas Externas	-0.027	0.011	-.168	-2.522	.012	.697	1.434

independencia de los residuos. Del mismo modo, se observó estabilidad en las estimaciones y ausencia de colinealidad en función de los valores de tolerancia e inflación de la varianza.

## 4. Discusión

### 4.1. Comprensión textual y rendimiento en la asignatura de Lenguaje

El modelo predictivo analizado en forma general da cuenta de que el rendimiento en la asignatura de Lenguaje, entendido este como el promedio de calificaciones, está determinado por siete variables que explican el 34,9% de la varianza del promedio de calificaciones obteni-

do por los estudiantes en este dominio escolar. Incluso, en un enfoque más parsimonioso, con sólo cinco variables se puede explicar el 33,7%, de dicha varianza. En dichos modelos, destaca el rol positivo que tiene la comprensión textual, esto es, la capacidad que tienen los estudiantes para procesar información en distintas dimensiones implicadas en un texto, tales como: a) la dimensión propiamente textual; es decir, desde la palabra hasta el texto en su conjunto; b) la dimensión pragmática, esto es, relacionar el texto con su contexto (el entorno inmediato, el marco temporal-espacial en que el texto se produce, transmite y recibe) y el contexto cultural; y c) la dimensión crítica, es decir, la capacidad para reconocer intenciones, estrategias retórico-discursivas y usar la información del texto transfiriéndola a contextos diferentes para resolver una tarea (Riffo y otros, 2013). Así, el rendimiento en las tareas de comprensión textual y el desempeño en la asignatura de Lenguaje se encuentran vinculados, lo cual es coincidente con Aliaga (2012). Además, a nivel general, es posible también hipotetizar que la comprensión textual se encuentra relacionada con el rendimiento académico en otras áreas disciplinares (Ugarriza, 2006), y con el desempeño a nivel global, tal como señalan Peralbo y otros (2009), Gómez (2011) y Elosúa y otros (2012).

#### 4.2. Estilos atribucionales y rendimiento en la asignatura de Lenguaje

En el mismo modelo de predicción general para el desempeño de todos los estudiantes, se observa un impacto negativo y significativo de las atribuciones causales de éxito debido a causas externas, lo que resulta coincidente con el enfoque teórico utilizado. Es decir, se demostró que aquellos estudiantes que tienden a atribuir su éxito a elementos externos e inestables, como la suerte, tienden a tener un peor desempeño escolar. Esto es coincidente con las investigaciones de Struthers y Perry (1996), Gibb y otros (2002), Durán-Aponte y Pujol (2012), Becerra y Reidl (2015) y Houston (2016). Del mismo modo, se halló que, si los estudiantes atribuyen su éxito al esfuerzo, ellos tendían a tener un mejor desempeño académico (Struthers y Perry 1996; Gibb y otros, 2002; Becerra y Reidl, 2015; Durán-Aponte y Pujol, 2012; Houston, 2016).

Al respecto de lo anterior, se hace evidente que los estudiantes que atribuyen su rendimiento académico a factores externos e incontrolables, determinados, por ejemplo, por la suerte o por la responsabilidad de los docentes, no esperarán resultados positivos, ya que sus estilos atributivos les hacen creer que no tienen control de su rendimiento académico (De Caso-Fuentes y García-Sánchez, 2006; Manassero y Vásquez, 1995; Matalinares y otros, 2010; Miñano, Cantero y Castejón, 2008; Pintrich y Schunk, 2006). Estos resultados concuerdan con los estudios realizados por Galindo-Trejo y otros (2016), quienes manifiestan que los estudiantes de contextos vulnerables atribuyen sus éxitos y fracasos académicos a factores externos. Así, este estilo atribucional también implica que, sin importar el resultado obtenido, la motivación asociada a los logros académicos tenderá a disminuir. De esta manera, el estilo atribucional que desarrollen los estudiantes acerca de la forma como consiguen éxito o fracaso en sus estudios cobra fuerza en relación con el rendimiento académico de los estudiantes (De

Caso-Fuentes y García-Sánchez, 2006; Gil y otros, 2005; Manassero y Vásquez, 1995; Matalinares y otros, 2010; Miñano, Cantero y Castejón, 2008; Pintrich y Schunk, 2006). De este modo, esta investigación, así como también los otros estudios antes mencionados, viene a reafirmar la importancia de las atribuciones causales respecto del éxito y el fracaso (Kogut, 2016).

### 4.3. Edad y rendimiento en la asignatura de Lenguaje

Por otra parte, los resultados en términos del peso relativo de las variables predictoras evidenciaron que los estudiantes que tienen más edad que sus pares presentan un rendimiento más bajo en la asignatura de Lenguaje. Esto es razonable, pues probablemente dichos estudiantes tengan más edad que sus iguales debido a que repitieron algún nivel durante su itinerario escolar, suspendieron sus estudios u otras variables que tienden a asociarse a desempeños académicos más bajos.

### 4.4. Estrategias cognitivas y rendimiento en la asignatura de Lenguaje

El modelo predictivo también muestra el efecto positivo que genera el uso con cierta frecuencia de estrategias cognitivas de revisión o la implementación por parte del estudiante de acciones de evaluación de su plan de estudio en el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje. Al respecto, los resultados concuerdan con Heit (2012), Bråten y otros (2013) y Neira y otros (2015), quienes coinciden en que el uso de estrategias metacognitivas ha demostrado tener un efecto positivo en el desempeño en tareas de comprensión textual.

Un hallazgo interesante es la ausencia de las estrategias de aprendizaje en el modelo predictivo final del rendimiento en la asignatura de Lenguaje, aun cuando en los análisis de relaciones bivariadas los cuatro tipos de estrategias analizadas mostraron asociaciones positivas y significativas con el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje. En cuanto a las estrategias de autorregulación de revisión, esta estrategia sí fue considerada dentro del modelo. Esta situación concuerda con los resultados de Valle y otros (2009), quienes manifiestan que las estrategias de autorregulación del estudio tienen una relación mucho más potente con el rendimiento académico y que son más determinantes que las estrategias cognitivas.

### 4.5. Género y rendimiento en la asignatura de Lenguaje

Al realizar el análisis por género, se logró constatar que el modelo predictivo es claramente mejor para el grupo femenino, pues las variables incluidas en este modelo dan cuenta del 43,3% de la varianza con un total de siete variables. En el caso del grupo masculino, este porcentaje alcanza un 27,6%, con cinco variables, aunque no son las mismas que para el grupo

femenino ni tienen el mismo peso ponderado.

En primer término, el modelo reafirma el rol preeminente y positivo de la comprensión textual para ambos grupos. Igualmente, se observa el mismo efecto negativo para el rol de la variable edad en ambos géneros. Sin embargo, en el caso del grupo femenino, junto al efecto positivo de las atribuciones de éxito académico basadas en el esfuerzo y el rol negativo de las atribuciones de éxito basadas en causas externas, emergen la estrategia de autorregulación de supervisión y el rol positivo de la comprensión crítica. En cambio, en el grupo masculino, sobresalen el rol negativo de las atribuciones de fracaso asociadas al profesor y causas externas. Estos resultados pueden encontrar su justificación en que las mujeres muestran más confianza e interés en el lenguaje y la escritura, además del hecho de que los efectos del género son moderados por el estatus socioeconómico y el contexto del aula (Meece, Bower-Glienke y Burg, 2006).

En relación con lo anterior, investigaciones realizadas en la población escolar chilena indican que las mujeres exhiben un mayor nivel de autoestima académica y motivación escolar. Probablemente, las mujeres muestran un mayor nivel de perseverancia para realizar tareas en este ámbito disciplinar, juntamente con un mayor nivel de satisfacción con las notas obtenidas en la asignatura de Lenguaje (Agencia de la Calidad, 2016). Estos factores combinados las llevan a tener un mejor reconocimiento y aceptación de sus fortalezas y debilidades, que explica la predominancia de atribuciones internas y estables en ellas. La misma investigación de la Agencia de Calidad (2016) reveló también que, entre los estudiantes chilenos, las mujeres poseen mejores hábitos de lectura y mayor interés por la lectura que sus pares del grupo masculino. Esto es coincidente con otras investigaciones a nivel internacional, pues en términos de comportamiento y rendimiento académico las mujeres parecen tener ventajas respecto de sus pares. Por ejemplo, un estudio de Hunley, Evans, Delgado-Hachey y Krise (2005) evidenció que las mujeres dedicaban más tiempo a las tareas escolares que los hombres. Así también, Chee, Pino y Smith (2005) encontraron estándares éticos académicos más altos en mujeres que en hombres una población de estudiantes universitarios estadounidenses.

Además de lo anterior, los resultados de la investigación dan también cuenta de que existen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo femenino en el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y en la comprensión de palabras. Inclusive, el grupo femenino muestra puntuaciones medias más altas, aunque no estadísticamente significativas, en otras áreas de la comprensión exploradas. Por lo tanto, los resultados obtenidos coinciden con las investigaciones que indican que las mujeres tienen más confianza y además muestran más interés en el lenguaje y la escritura y que los efectos del género pueden ser moderados por el estatus socioeconómico y el contexto del aula (Meece, Bower-Glienke y Burg, 2006; Voyer y Voyer, 2014; Ruffing y otros, 2015).

Con relación al desempeño del grupo femenino, no resulta extraño el alto valor predictivo en el modelo de la comprensión de palabras (como parte de la dimensión comprensión textual) y la comprensión crítica. En efecto, el vocabulario constituye un componente básico y fundamental de la comprensión lectora, en el sentido de que un adecuado desarrollo de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas o poco familiares y las habilidades de procesamiento léxico a nivel general constituyen una potente base cognitiva para el éxito en la comprensión lectora (Perfetti, 2007; Perfetti y Stafura, 2014). En cuanto a la comprensión crítica, esta supone el despliegue de diversas estrategias y recursos cognitivos complejos implicados en el análisis y reflexión sobre los contenidos textuales, muchas veces producto de una segunda o tercera lectura del texto. Así, el éxito en responder preguntas de esta naturaleza revela un adecuado desarrollo de habilidades metalingüísticas y metacognitivas y el uso eficiente de estrategias de comprensión para estos fines (Van Dijk y Kitsch, 1983; McNamara, 2004; Riffo y otros, 2013).

Finalmente, a nivel general, se logra constatar que el grupo femenino alcanzó las puntuaciones medias más altas en las distintas estrategias cognitivas y de autorregulación. Esto deja entrever que las acciones del grupo femenino se ajustan al desarrollo de procedimientos y técnicas eficaces para aprender, lo que, a su vez, contribuye a una mejor comprensión de sus logros académicos. Esto también se verifica al comparar los rendimientos académicos generales, pues el grupo femenino obtuvo mejores resultados, además de presentar puntuaciones promedio más altas en los cuatro tipos de estrategias cognitivas de aprendizaje y en los tres tipos de estrategias de control. En cambio, el grupo masculino sólo presenta mayores puntuaciones promedio en inteligencia lógica, atribuciones de éxito académico basado en causas externas y atribuciones de fracaso académico basado en el profesor.

## 5. Conclusiones

A partir de los hallazgos, se puede advertir el efecto de ciertas variables en el rendimiento académico a nivel general y en la asignatura de Lenguaje. Ahora bien, tal como se expuso en el artículo, si bien el efecto de las variables se encuentra determinado por el género de los estudiantes, se observa que para ambos grupos la variable comprensión textual tiene un efecto positivo claro y la variable edad tiene un efecto negativo claro. En cuanto a las diferencias entre ambos géneros, los hallazgos indican que el efecto de los estilos atribucionales para ambos grupos difiere, así como también las estrategias de autorregulación, pues en el caso de las mujeres emerge como una estrategia relevante la estrategia de supervisión.

Con respecto a lo anterior, es necesario considerar al menos dos factores que deben ser tomados en cuenta por los docentes y las instituciones educativas al momento de realizar intervenciones y acciones educativas. El primer factor se vincula con la necesidad de intervenir en las variables motivacionales que pueden estar interfiriendo en los resultados aca-

démicos. En este caso, se observa que los estudiantes tienen una baja motivación al logro, ya que muchos de sus resultados son atribuidos a componentes externos, y no a sus propias capacidades o esfuerzo. Esta situación complejiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes considerarán que sus resultados no dependen de ellos, lo que trae consigo una falta de interés o falta de esfuerzo. El segundo factor se relaciona con aumentar los esfuerzos en la guía y apoyo al grupo masculino para que utilicen estrategias cognitivas y de autorregulación, que les permitirán controlar, regular y evaluar sus formas de aprender de forma consciente e intencionada.

Finalmente, es necesario mencionar las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, cabe señalar que, si bien la muestra alcanza un número importante de estudiantes, solo representa una parte del contexto educativo chileno. Es claro que los instrumentos utilizados podrían entregar otro tipo de perfil de estudiante de ser aplicados en otros contextos escolares. Así, es necesario analizar estas variables con estudiantes de igual nivel, pero de otros contextos socioculturales.

En segundo lugar, cabe tomar en consideración que, en contextos de alta vulnerabilidad social como en este caso, existe un porcentaje de estudiantes que tiene edades por sobre el promedio esperado para el nivel educativo correspondiente, debido a factores como el abandono o la repitencia. Estos factores podrían estar a la base de considerar la edad como un predictor negativo del desempeño. Por lo tanto, estos factores también serán atendidos en estudios futuros.

## 6. Bibliografía citada

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2016: *Informe de Resultados Educativos 2015*, Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

ALIAGA JIMÉNEZ, Lina Ysabel, 2012: *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

ALONSO, Jesús, y José SÁNCHEZ, 1992: "Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT" en Jesús ALONSO: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, 39-81.

ARTHUR, Mary, 2007: "Gender differences in academic achievement and motivation" [<http://mary.artur.googlepages.com/arthur-academicachievement.pdf>, fecha de consulta: 28 de julio de 2017].

BECERRA, CRUZ, y Lucy REIDL, 2015: "Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato", *REDIE* 1 (3), 79-93.

BENBOW, Camilla, y Julian STANLEY, 1983: "Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts", *Science* 222 (4627), 1029-1031.

BEST, Rachel, Yasuhiro OZURU y Danielle McNAMARA, 2004: "Self-Explaining Science Texts: Strategies, Knowledge, and Reading Skill" en Yasmin KAFAI y otros (eds.): *Proceedings of the 6th international conference on learning sciences*, New Jersey, NJ: Erlbaum, 89-96.

BRÅTEN, Ivar y otros, 2013: "Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation", *Reading and Writing* 26 (3), 321-348.

CERDA, Gamal, y otros, 2011: "Inteligencia lógica y extracción social en estudiantes talentosos y normales de enseñanza básica y media en Chile", *Anales de Psicología* 27, 2, 389-398.

CERDA, Gamal, Carlos PÉREZ y Roberto MELIPILLÁN, 2010: *Test de Inteligencia Lógica Superior, TILS: Manual de Aplicación*, Concepción: Universidad de Concepción.

CHEE, Kyong, Nathan PINO y William SMITH, 2005: "Gender differences in the academic ethic and academic achievement", *College Student Journal* 39 (3), 606.

CHODKIEWICZ, Alicia, y Christopher BOYLE, 2014: "Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process", *Educational Psychology in Practice* 30 (1), 78-87.

COHEN, Marisa, 2012: "The importance of self-regulation for college student learning", *College Student Journal* 46, 892-902.

COIRO, Julie, y Elizabeth DOBLER, 2007: "Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet", *Reading research quarterly* 42 (2), 214-257.

CORONADO-HIJÓN, Antonio, 2017: "The mathematics anxiety: a transcultural perspective", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 237, 1061-1065.

DAYIOĞLU, Meltem, y Serap TÜRÜT-AŞIK, 2007: "Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey", *Higher Education* 53 (2), 255-277.

DE CASO-FUERTES, Ana, y Jesús-Nicasio GARCÍA-SÁNCHEZ, 2006: "Relación entre la motivación y la escritura", *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, 3, 477-492.

DRESEL, Markus, y otros, 2015: "Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews", *Studies in Higher Education* 40 (3), 454-470.

DURÁN-APONTE, Emilse, y Lydia PUJOL, 2012: "Diferencia de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios", *Anales* 12 (2), 39-51.

ELOSÚA, María Rosa, y otros, 2012: "Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3 y 6 de primaria: aspectos evolutivos y educativos", *Estudios de Psicología* 33 (2), 207-218.

ESTEVEZ, Iris, y otros, 2016: "Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional", *Aula Abierta* 44 (2), 83-90.

FERRÁNDIZ, Carmen, y otros, 2008: "Estudio del Razonamiento Lógico-Matemático desde el Modelo de las Inteligencias Múltiples", *Anales de Psicología* 24 (2), 213-222.

FISCHER, Franziska, Johannes SCHULT y Benedikt HELL, 2013: "Sex differences in secondary school success: why female students perform better", *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 529-543.

GALINDO-TREJO, Eduardo, Cecilia MÉNDEZ-SÁNCHEZ y Andrea MOSQUEDA-ESPARZA, 2016: "Relación entre el nivel socioeconómico y las atribuciones de causalidad en niños de diferentes edades", *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo* 2, 37-52.

GARGALLO, Bernardo, Jesús SUAREZ-RODRÍGUEZ y CRUZ PÉREZ-PÉREZ, 2009: "El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios", *RELIEVE* 15 (2), 1-31.

GARCÍA MADRUGA, Juan, y Teresa FERNÁNDEZ CORTE, 2008: "Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria", *Anuario de Psicología* 39 (1), 133-157.

GIBB, Brandon, y otros, 2002: "Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation", *Cognitive Therapy and Research* 26 (3), 309-315.

GIBB, Sheree, David FERGUSSON y John HORWOOD, 2008 "Gender Differences in Educational Achievement to Age 25", *Australian Journal of Education* 52 (1), 63-80.

GIL, Nuria, Lorenzo BLANCO y Eloísa GUERRERO, 2005: "El domino afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una visión de sus descriptores básicos", *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 2, 15-32.

GÓMEZ, Juan, 2011: "Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación", *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 2 (2), 27-36.

HARLAAR, Nicole, y otros, 2012: "Mathematics is differentially related to reading comprehension and word decoding: Evidence from a genetically sensitive design", *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 622-635.

HEIT, Ignacio, 2012: "Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura", *Revista de Psicología* 8 (15), 79-96.

HERNÁNDEZ, Pedro, y Luis GARCÍA, 1995: *Cuestionario de estrategias de control en el estudio*, San Cristóbal de la Laguna: Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.



HOUSTON, Diane, 2016: "Revisiting the relationship between attributional style and academic performance", *Journal of Applied Social Psychology* 46 (3), 192-200.

HUNLEY, Sawyer, y otros, 2005: "Adolescent computer use and academic achievement", *Adolescence* 40 (158), 307-18

INGLÉS, Cándido, David APARISI y JOSÉ GARCÍA-FERNÁNDEZ, 2016: "Relación entre tipos sociométricos y autoatribución académica del éxito en una muestra de españoles de Educación Secundaria", *Universitas Psychologica* 15 (4).

INGLÉS, Cándido, y otros, 2012: "Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria", *Revista Latinoamericana de Psicología* 44 (3), 53-64.

JURADO, Perla, y otros, 2016: "Composición factorial del cuestionario de estilos atributivos área de logros académicos en universitarios mexicanos", *Formación universitaria* 9 (6), 83-92.

KITSANTAS, Anastasia, Adam WINSLER y Faye HUI, 2008: "Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study", *Journal of Advances Academics* 20 (1), 42-68.

KOGUT, Ehud, 2016: "Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures", *Learning and Individual Differences* 50, 64-72.

LAGOS, Nelly, y otros, 2016: "Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria", *Psicologías desde el Caribe* 33 (2), 146- 157.

MANASSERO, María Antonia, y Alonson VÁSQUEZ, 1995: "La atribución causal como determinante de las expectativas", *Psicothema* 7 (2), 361-376.

MATALINARES, María, y otros, 2010: "Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana", *Revista IIPSI* 13 (2), 101-116.

McNAMARA, Danielle, 2010: "Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption", *Medical Education* 44 (4), 340-346.

McNAMARA, Danielle, 2004: "SERT: Self-explanation Reading training", *Discourse Processes* 38 (1), 1-30.

MEECE, Judith, Beverly BOWER-GLIENKE y Samantha BURG, 2006: "Gender and motivation", *Journal of School Psychology* 44, 351-373.

MIÑANO, Pablo, María Pilar CANTERO y Juan CASTEJÓN, 2008: "Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales", *Horizontes Educativas* 13 (2), 11-23.

MORALES, Rubi, y Marco PEREIDA, 2017: "Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategias didácticas aplicada en un AVA", *Campos virtuales* 6 (1), 67-75.

NEIRA, Angie, Fernando REYES y Bernardo RIFFO, 2015: "Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año", *Literatura y Lingüística* 31, 221-244.

PARODI, Giovanni, Marianne PERONARD y Romualdo IBÁÑEZ, 2010: *Saber leer*, Valparaíso, Chile: Santillana.

PERALBO, Manuel, y otros, 2009: "Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria" en *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, 4127-4142.

PÉREZ, María Victoria, y otros, 2011: "Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año", *Universitas Psychologica* 10 (2), 441-449.

PERFETTI, Charles, 2007: "Reading ability: Lexical quality to comprehension", *Scientific Studies of Reading* 11 (4), 357-383.

PERFETTI, Charles, y Joseph STAFURA, 2014: "Word knowledge in a theory of reading comprehension", *Scientific Studies of Reading* 18 (1), 22-37.

PIMPERTON, Hannah, y Kate NATION, 2010: "Understanding words, understanding numbers: An exploration of the mathematical profiles of poor comprehenders", *British Journal of Educational Psychology* 80 (2), 255-268.

PINTRICH, Paul, y Dale SCHUNK, 2006: *Motivación en contextos educativos*, Madrid: Pearson.

PRECKEL, Franzis, y otros, 2008: "Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics", *Gifted Child Quarterly* 52 (2), 146-159.

REVEL, Andrea, y Leonardo GONZÁLEZ, L., 2007: "Estrategias de aprendizaje y autorregulación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3 (2), 87-98.

RIFFO, Bernardo, y otros, 2013: *Lectum, prueba de comprensión lectora. Manual de aplicación y administración*, Concepción: Universidad de Concepción.

RODRÍGUEZ, Susana, y otros, 2014: "Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria", *Magister* 26 (1), 1-9.

ROUX, Ruth, y Elsa ANZURES, 2015: "Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior", *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 15 (1), 1-16.

RUFFING, Stephanie, y otros, 2015: "Learning strategies and general cognitive ability as predictors of gender-specific academic achievement", *Frontiers in Psychology* 6, 1238.

RUIZ, Gabriela, y Alberto QUINTANA, 2016: "Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática", *PsiqueMag* 4 (1), 81-98.

RUIZ, Paulina, 2017: "La influencia del estilo de atribución interna en la autoestima", *Revista Publicando* 10 (1) 358-366.

SCHOBER, Barbara, y otros, 2015: "Gaining Substantial New Insights Into University Students' Self-Regulated Learning Competencies", *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 64-65.

STEINMAYR, Ricarda, y Birgit SPINATH, 2008: "Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation?", *European Journal of Personality* 22 (3), 185-209.

STRAND, Steve, Ian DEARY y Pauline SMITH, 2006: "Sex differences in cognitive abilities test scores: A UK national picture", *British Journal of Educational Psychology* 76 (3), 463-480.

STRUTHERS, C. Ward, y Raymond PERRY, 1996: "Attributional style, attributional retraining, and inoculation against motivational deficits", *Social Psychology of Education* 1 (2), 171-187.

TUCKMAN, Bruce, y Gary KENNEDY, 2011: "Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students", *The Journal of Experimental Education* 79, 478-504.

UGARRIZA, Nelly, 2006: "La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo", *Persona* 9 (4), 129-160.

VALLE, Antonio, y otros, 2006: "Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio", *Revista Psicothema* 18 (2), 165-179.

VALLE, Antonio, y otros, 2009: "Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación", *Suma Psicológica* 6 (2), 31-42.

VAN DIJK, Teun, y Walter KINTSCH, 1983: *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.

VOYER, Daniel, y Susan VOYER, 2014: "Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis", *Psychological Bulletin* 140 (4), 1174.

VUKOVIC, Rose, y Nonie LESAUX, 2013: "The relationship between linguistic skills and arithmetic knowledge", *Learning and Individual Differences* 23, 87-91.

WEINER, Bernard, 1986: *An attributional theory of motivation and emotion*, Nueva York: Springer Verlag.