



Factores socioemocionales y desempeño académico en Educación Física: atribuciones, autoconcepto, resiliencia y convivencia escolar estudiantil

Socioemotional factors and academic performance in Physical Education: attributions, self-concept, resilience, and student school coexistence

Autores

Angélica Vera-Sagredo ¹
Cristóbal Beltrán-Pacheco ²
Felipe Poblete-Valderrama ³

^{1,2,3} Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Autor de correspondencia:
Felipe Poblete-Valderrama
fpoblete@ucsc.cl

Recibido: 05-01-26
Aceptado: 20-02-26

Cómo citar en APA

Vera Sagredo, A., Beltrán Pacheco, C., & Poblete-Valderrama, F. (2026). Factores socioemocionales y desempeño académico en Educación Física: atribuciones, autoconcepto, resiliencia y convivencia escolar estudiantil. *Retos*, 78, 1120-1136. <https://doi.org/10.47197/retos.v78.118510>

Resumen

Introducción: El rendimiento académico en educación física constituye un fenómeno complejo influido por factores cognitivos y socioemocionales como el autoconcepto, la resiliencia, las atribuciones causales y la convivencia escolar, siendo especialmente relevante en contextos educativos vulnerables donde se requiere fortalecer competencias integrales del estudiantado. **Objetivo:** Analizar la relación entre estas variables y su incidencia en el rendimiento académico en educación física, considerando además diferencias según sexo y nivel escolar en estudiantes del segundo ciclo de educación básica.

Metodología: Se utilizó un enfoque cuantitativo, transversal y correlacional-comparativo. La muestra estuvo compuesta por 2.765 estudiantes de quinto a octavo año de establecimientos vulnerables de la región del Biobío, Chile. Se aplicaron análisis descriptivos, de diferencias de medias, correlacionales y de conglomerados, utilizando las calificaciones en educación física como indicador de desempeño académico.

Discusiones: Los resultados evidenciaron niveles moderados de resiliencia y autoconcepto académico, alta atribución interna del éxito y una percepción positiva de la convivencia escolar, variables asociadas a mejores calificaciones. Asimismo, se identificaron diferencias según sexo y nivel escolar, observándose una disminución de indicadores positivos en cursos superiores. El análisis de conglomerados permitió distinguir cinco perfiles, destacando que quienes presentaban mayor ajuste personal y social junto a atribuciones internas lograban mejor rendimiento.

Conclusiones: Se concluye que la interacción entre variables socioemocionales influye significativamente en el rendimiento académico, sugiriendo la implementación de intervenciones pedagógicas inclusivas y contextualizadas que promuevan el desarrollo integral.

Palabras clave

Atribuciones causales; autoconcepto académico; convivencia escolar; Educación Física; resiliencia.

Abstract

Introduction: Academic performance in physical education is a complex phenomenon influenced by cognitive and socio-emotional factors such as self-concept, resilience, causal attributions, and school coexistence. It is especially relevant in vulnerable educational contexts where strengthening students' comprehensive competencies is required.

Objective: To analyze the relationship between these variables and their impact on academic performance in physical education, also considering differences by sex and school level among students in the second cycle of primary education.

Methodology: A quantitative, cross-sectional, and correlational-comparative approach was used. The sample consisted of 2,765 students from fifth to eighth grade attending vulnerable schools in the Biobío region, Chile. Descriptive, mean difference, correlational, and cluster analyses were conducted, using physical education grades as an indicator of academic performance.

Discussions: The results showed moderate levels of resilience and academic self-concept, high internal attribution of success, and a positive perception of school coexistence, all associated with better grades. Differences were also identified by sex and school level, with a decrease in positive indicators in higher grades. Cluster analysis identified five profiles, highlighting that students with higher personal and social adjustment, along with positive internal attributions, achieved better performance.

Conclusions: The interaction among socio-emotional variables significantly influences academic performance, suggesting the need for inclusive and contextualized pedagogical interventions that promote students' holistic development.

Keywords

Causal attributions; academic self-concept; school coexistence; Physical Education; resilience.

Introducción

El rendimiento académico de los estudiantes es un fenómeno complejo y multidimensional que no puede explicarse únicamente a partir de factores cognitivos, sino que requiere considerar un amplio conjunto de variables socioemocionales que influyen de manera decisiva en los procesos de aprendizaje, motivación y adaptación escolar (Espinoza et al., 2022; OCDE, 2018; Suárez y Castro, 2022; Vera-Sagredo et al., 2024). Entre estas competencias, la autorregulación emocional, la resiliencia, la empatía y el autoconcepto académico se reconocen como factores clave para el desarrollo integral del estudiante, particularmente en contextos de vulnerabilidad social, donde las desigualdades educativas limitan el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje. La Educación Física, en este marco, se constituye en una asignatura estratégica, no solo por su contribución al desarrollo motor, sino también como un espacio pedagógico privilegiado para el fortalecimiento de dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, directamente vinculadas con el desempeño académico (Laguna-Mengibar et al., 2025; Mayor-domo-Pinilla et al., 2024; Zuidema et al., 2023).

Investigaciones recientes muestran que las creencias de los estudiantes respecto de sus logros y fracasos, así como su percepción sobre sus habilidades y el entorno educativo, impactan de manera directa en su motivación, compromiso y rendimiento académico, incluyendo el contexto específico de la Educación Física (Barrios et al., 2025). En este sentido, el logro académico se configura como un indicador central del desarrollo integral, que interactúa con la actividad física y se ve influido por variables socioemocionales como el autoconcepto, la resiliencia y la convivencia escolar, que pueden actuar como facilitadores o inhibidores del aprendizaje (Pan et al., 2025). En Chile, a pesar de los avances en la reducción de brechas educativas entre distintos niveles socioeconómicos, persisten desigualdades significativas entre estudiantes vulnerables y no vulnerables, manifestadas tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo integral (Suárez y Castro, 2022; Valenzuela et al., 2025). Estas diferencias también presentan variaciones territoriales, evidenciando la importancia de factores sociodemográficos y estructurales como determinantes del acceso a experiencias educativas de calidad, incluida la Educación Física.

Las competencias socioemocionales operan como factores protectores frente a contextos adversos, favoreciendo el rendimiento académico y el bienestar estudiantil (Usán y Salavera, 2018). En particular, investigaciones en escuelas municipales vulnerables de la región de La Araucanía muestran asociaciones positivas entre resiliencia, habilidades socioemocionales y desempeño académico, sugiriendo que estas competencias amortiguan los efectos de la vulnerabilidad social (Suárez y Castro, 2022). No obstante, los resultados no son uniformes, ya que, en contextos de alto rendimiento escolar variables como bienestar psicológico, resiliencia y autoestima no siempre se traducen directamente en mejores calificaciones, evidenciando la complejidad del fenómeno y la necesidad de analizar cómo interactúan estas variables en asignaturas específicas como la Educación Física (Morales y González, 2014).

En este marco, las atribuciones causales adquieren relevancia, pues constituyen las explicaciones que los estudiantes elaboran sobre las causas de sus éxitos o fracasos, influyendo directamente en emociones, expectativas y niveles de esfuerzo (Ramudo-Andion, 2020; Weiner, 1985). La teoría atribucional plantea que estas explicaciones se organizan según locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad, determinando la interpretación de resultados y la forma de enfrentar futuros desafíos académicos (Navas et al., 2008; Weiner, 1986). En Educación Física, donde lo social, corporal y contextual es central, la motivación y el aprendizaje se ven particularmente influenciados por estas atribuciones y por factores del entorno educativo (Vílchez y Ruiz-Juan, 2022). Cuando los logros se atribuyen a causas internas y controlables, como el esfuerzo personal, los estudiantes desarrollan mayor autonomía, estrategias de aprendizaje efectivas y una autopercepción positiva de sus habilidades, favoreciendo la motivación y la participación activa en contextos vulnerables (Martínez-Romero et al., 2025; Sáez y López, 2020). Asimismo, factores internos como resiliencia, autoeficacia y positividad impactan favorablemente en el bienestar estudiantil y en la disposición hacia el aprendizaje (Fülöp et al., 2025).

La convivencia escolar constituye un factor crítico para el rendimiento académico y el bienestar socioemocional, especialmente en contextos vulnerables. Un clima escolar positivo, basado en relaciones saludables, participación activa, respeto por la diversidad y ausencia de violencia, favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adaptación escolar (Bustamante y Taboada, 2022). La regulación constructiva del conflicto permite desarrollar competencias socioemocionales, mientras que su ausencia puede derivar en dinámicas de violencia escolar (Cerdeira-Etchepare et al., 2022; Leyton-Leyton, 2020;



Rodríguez-Figueroa, 2021; Tapullima-Mori et al., 2024; Urbina et al., 2020). En América Latina, los altos niveles de violencia escolar exigen enfoques educativos preventivos y formativos que superen las respuestas reactivas tradicionales (López et al., 2025; Varela et al., 2020; Varela et al., 2021). La Educación Física, por su carácter sociomotor y cooperativo, se configura como un escenario idóneo para promover la convivencia, fortalecer valores como respeto, tolerancia y empatía, y mejorar el clima escolar en entornos vulnerables (Delgado-Floody et al., 2024; López-Sánchez et al., 2023). La calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes emerge como un factor clave para potenciar la confianza, fomentar la participación y prevenir conductas violentas, impactando positivamente en bienestar y rendimiento académico (Ascorra et al., 2022; Landeros-Díaz et al., 2024).

La resiliencia académica, entendida como la capacidad de enfrentar, superar y adaptarse a situaciones adversas, se asocia positivamente con el rendimiento, el aprendizaje significativo y la adaptación escolar en contextos vulnerables. Su desarrollo depende de recursos personales, familiares y escolares, incluyendo relaciones positivas con docentes y participación en actividades físicas estructuradas (Cerdeira et al., 2023; Gutiérrez y Vera, 2023; Intriago et al., 2025; Li et al., 2024; Menéndez-Aller et al., 2021; Redondo-Blasco y Martínez-Abad, 2024; Salvo-Garrido et al., 2021; Suárez y Castro, 2022).

El autoconcepto académico, entendido como la percepción que los estudiantes tienen de sus habilidades y competencias, se vincula estrechamente con motivación, persistencia y rendimiento (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021; Trujillo et al., 2022). Un autoconcepto positivo fortalece autoestima, fomenta actitudes resilientes y promueve disposición al esfuerzo, mientras que uno negativo se relaciona con desmotivación y bajo rendimiento (Negrette y Ruiz, 2024; Vera-Sagredo et al., 2021). La Educación Física ofrece oportunidades únicas para fortalecer el autoconcepto a través de experiencias motrices y deportivas que refuerzan la percepción de competencia, logro personal y superación, con efectos transferibles a otras áreas del aprendizaje (Camuñas y Alcaide, 2020; Mato et al., 2020).

Respecto a sexo y nivel escolar, la literatura indica que los varones presentan mayores niveles de conductas disruptivas y agresivas, mientras que las mujeres atribuyen su éxito académico al esfuerzo y al trabajo del docente, y el fracaso a baja capacidad o dificultad de la tarea, mientras que los varones atribuyen sus logros a habilidades personales (Heyder et al., 2021; González Berruga, 2020; Lohbeck et al., 2017). Además, los estudiantes de grados más bajos, como quinto, muestran mayores puntuaciones en atribución del éxito a causas internas, gestión positiva de relaciones y autoconcepto académico, disminuyendo hacia octavo grado. Factores como victimización y percepción de desidia docente también varían según el nivel escolar, reflejando cambios en la percepción del clima escolar y de las propias competencias a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa (Renna, 2022; Rodríguez y Guzmán, 2018; Soriano-Sánchez, 2024).

En este contexto, resulta fundamental investigar de manera integrada la interacción entre atribuciones causales, autoconcepto académico, resiliencia y convivencia escolar, y su incidencia en el rendimiento académico en Educación Física, particularmente en contextos de vulnerabilidad social. Este enfoque permitirá avanzar en la comprensión teórica de los procesos socioemocionales asociados al rendimiento en esta asignatura y generar evidencia empírica sólida que sustente el diseño de intervenciones pedagógicas más inclusivas, equitativas y contextualizadas, contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado y a la reducción de desigualdades persistentes en los sistemas educativos.

Con base en estos antecedentes, se plantean cuatro preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son los niveles promedio y la variabilidad de los estilos atributivos, la convivencia escolar, la resiliencia y el autoconcepto académico en estudiantes del segundo ciclo de educación básica? 2) ¿Existen diferencias significativas en estas variables según sexo y nivel escolar? 3) ¿Cómo se relacionan los estilos atributivos, la convivencia escolar, la resiliencia y el autoconcepto académico con el rendimiento académico en Educación Física? 4) ¿Es posible identificar perfiles diferenciados de estudiantes a partir de los estilos atributivos, la convivencia escolar, la resiliencia y el autoconcepto académico, y cómo se relacionan dichos perfiles con el rendimiento académico en Educación Física?

Método

En concordancia con los objetivos del estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y de corte transversal. Este enfoque permitió describir



los estilos atribucionales, la convivencia escolar, la resiliencia y el autoconcepto académico, así como analizar su relación con el rendimiento académico en Educación Física en estudiantes del segundo ciclo de enseñanza básica, pertenecientes a establecimientos educacionales con altos índices de vulnerabilidad social.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 2.558 estudiantes de educación básica de 58 establecimientos educativos de la octava región del Biobío, Chile. De ellos, 1.271 (49,7 %) eran varones y 1.287 (50,3 %) mujeres, evidenciando una distribución equilibrada por sexo. La distribución por nivel educativo fue la siguiente: 716 estudiantes (28,0 %) cursaban 5° básico, 635 (24,8 %) 6° básico, 667 (26,1 %) 7° básico y 540 (21,1 %) 8° básico. Todos los participantes pertenecían a escuelas clasificadas como de alta vulnerabilidad, lo que en el contexto chileno indica condiciones socioeconómicas y educativas desfavorables, incluyendo bajos ingresos familiares, empleo inestable, acceso limitado a servicios esenciales y entornos sociales precarios.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera presencial y colectiva en los establecimientos educacionales, previa obtención del asentimiento de los estudiantes y del consentimiento informado de sus padres o tutores legales. Los apoderados fueron informados sobre la naturaleza del estudio, aclarando sus dudas respecto de sus objetivos, alcances, implicancias, beneficios y resguardos de confidencialidad. Los horarios de aplicación fueron coordinados con los directores de cada establecimiento. Como forma de retribución, se realizó una capacitación a los docentes en las variables abordadas en el estudio, lo que permitió beneficiar a los estudiantes mediante distintas instancias formativas relacionadas con los temas investigados.

Instrumento

Considerando las variables y objetivos de investigación se trabajó con 4 escalas, las que se describen a continuación:

Escala de Estilos Atributivos (EAT)

La Escala de Estilos Atributivos (EAT) fue desarrollada originalmente por Alonso y Sánchez (1992) y posteriormente adaptada y validada para el contexto chileno por Vera et al. (2021). Este instrumento tiene como objetivo evaluar los estilos atributivos asociados al éxito y al fracaso académico en estudiantes. La versión validada a nivel nacional está compuesta por 26 ítems organizados en cinco estilos atributivos, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert que oscila entre Máximo Desacuerdo (1) y Máximo Acuerdo (5). Los estilos evaluados son: (1) atribución del éxito académico a causas internas (8 ítems), con enunciados como *“En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy”*; (2) atribución del fracaso al profesor (5 ítems), representada por afirmaciones como *“Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal”*; (3) atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), con ítems tales como *“En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo”*; (4) externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, principalmente vinculada al éxito (4 ítems), con afirmaciones como *“La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje”*; y (5) atribución del fracaso a la falta de habilidad (3 ítems), ejemplificada por enunciados como *“Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas”*. La validación de la EAT en población chilena evidenció un adecuado ajuste del modelo, con valores de $\chi^2 = 570,508$, $p < .001$, CFI = .967, TLI = .949 y RMSEA = .038, además de niveles satisfactorios de consistencia interna para cada uno de los factores (Factor 1 = .80; Factor 2 = .81; Factor 3 = .75; Factor 4 = .67; Factor 5 = .72), según lo reportado por Vera et al. (2021).

Escala de Convivencia Escolar (ECE)

La Escala de Convivencia Escolar (ECE) fue elaborada por Del Rey et al. (2017) y posteriormente validada para su uso en el contexto chileno por Cerda y Pérez (2015). Este instrumento permite evaluar la percepción que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa acerca de la convivencia escolar y las relaciones que se establecen entre sus actores. La ECE se estructura como una escala tipo Likert, cuyas opciones de respuesta van desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Está compuesta por 50 ítems

agrupados en ocho dimensiones: (1) Gestión Interpersonal Positiva (11 ítems), representada por enunciados como “*Mis padres se llevan bien con mis profesores(as)*”; (2) Victimización (6 ítems), con afirmaciones como “*Me he sentido amenazado(a)*”; (3) Disruptividad (6 ítems), ejemplificada por ítems como “*Algunos alumnos(as) destrozan el material y las instalaciones*”; (4) Red Social de Iguales (9 ítems), con enunciados como “*Los alumnos(as) nos llevamos bien*”; (5) Agresión (4 ítems), con afirmaciones tales como “*He excluido o rechazado a algún compañero(a)*”; (6) Ajuste Normativo (5 ítems), representado por ítems como “*Cumplo las normas*”; (7) Indisciplina (4 ítems), con enunciados como “*Me han castigado*”; y (8) Desidia Docente (5 ítems), con afirmaciones como “*Las normas de los profesores(as) son injustas*”. En el proceso de validación nacional, la escala presentó índices de ajuste adecuados para este tipo de instrumento, alcanzando valores de χ^2 SB = 2708,8, $p < .001$, CFI = .96, NNFI = .96 y RMSEA = .03, con un intervalo de confianza de .033 a .036. Asimismo, se obtuvo un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .80 (Cerdeja y Pérez, 2015).

Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)

El *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-28) fue desarrollado inicialmente por Ungar y Liebenberg (2011) en el marco del *International Resilience Project* en Canadá, y posteriormente adaptado y validado para el contexto chileno por Blanco-Molina et al. (2020). Este instrumento está orientado a la evaluación del nivel de resiliencia en niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 23 años. El CYRM-28 está conformado por 28 ítems, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, que varía desde 0 = Para nada hasta 4 = Mucho. La estructura factorial del instrumento se organiza en tres factores. El primero, denominado Individual, comprende tres subescalas —habilidades personales, apoyo de los compañeros y habilidades sociales— e incluye 11 ítems, con enunciados como “*Soy capaz de adaptarme cuando ocurren cambios*”. El segundo factor, Relación con el cuidado, integra dos subescalas —cuidado físico y cuidado psicológico— y está compuesto por 7 ítems, ejemplificados por afirmaciones como “*Tengo tendencia a recuperarme pronto tras enfermedades, heridas u otras privaciones*”. El tercer factor, Contexto, agrupa tres subescalas —espiritual, educacional y cultural— y considera 10 ítems, entre los cuales se encuentra “*Obtener una educación es importante para mí*”. La validación del instrumento en población chilena evidenció índices de ajuste satisfactorios, con valores de χ^2 (250) = 406.074, $p < .001$, CFI = .962, RMSEA = .048, con un intervalo de confianza del 90% entre .040 y .057, y un SRMR = .045. Asimismo, se reportaron adecuados índices de fiabilidad, con un coeficiente omega total de .915, un omega jerárquico de .81 y un ECV de .756 (Blanco-Molina et al., 2020).

Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG)

Para la evaluación del autoconcepto académico se utilizó la dimensión correspondiente del Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) propuesta por García (2001), la cual permite medir la percepción que los estudiantes tienen respecto de su desempeño escolar. Esta dimensión está compuesta por 8 ítems, entre los cuales se incluye el enunciado “*Termino rápidamente mi trabajo escolar*”. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert que oscila entre Máximo Desacuerdo (1) y Máximo Acuerdo (5). Los resultados del análisis factorial confirmatorio evidenciaron un adecuado ajuste del modelo, con valores de SB χ^2 (20) = 1799.512, $p < .017$, CFI = .973 (CFI robusto = .969), NNFI = .962 y RMSEA = .073, con un intervalo de confianza entre .063 y .083. Asimismo, se obtuvieron índices satisfactorios de fiabilidad y consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de .88 y un índice de consistencia interna máxima ponderada de .87 (Vera-Sagredo et al., 2021).

Rendimiento escolar

Se utilizó el promedio general anual de las calificaciones de los estudiantes, obtenido a partir de las actas oficiales de cada establecimiento educativo. Posteriormente, con el fin de controlar posibles diferencias en las escalas de evaluación entre establecimientos, los promedios fueron estandarizados mediante el cálculo de puntajes z. Para ello, a cada promedio individual se le restó la media del grupo correspondiente y se dividió por su desviación estándar ($z = [X - M] / DE$), considerando la variabilidad interna de cada establecimiento. Este procedimiento permitió expresar el rendimiento académico en una métrica común, facilitando la comparación entre estudiantes.

Análisis de datos



Primero, se realizaron análisis descriptivos considerando las medias totales y los promedios por ítem para caracterizar la percepción de los estudiantes respecto a los estilos atributivos, la convivencia escolar, la resiliencia y el autoconcepto académico. A continuación, se llevaron a cabo pruebas t de Student para identificar diferencias significativas según sexo y análisis de varianza (ANOVA) para comparar diferencias entre cursos en cada una de las variables estudiadas. Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para examinar las relaciones entre las dimensiones evaluadas y el rendimiento académico en Educación Física. Asimismo, con el propósito de identificar perfiles diferenciados de estudiantes, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico utilizando el método de Ward y la distancia euclídea al cuadrado, considerando las variables de estilos atributivos, convivencia escolar, resiliencia, autoconcepto académico y calificaciones en la asignatura. El número de conglomerados se determinó a partir del análisis del dendrograma y del coeficiente de aglomeración, y los grupos obtenidos se describieron mediante el cálculo de medias para cada variable. Previamente, se verificaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad de varianza (prueba de Levene) e independencia de residuos. Todos los análisis se realizaron utilizando el software estadístico SPSS v. 23.0.

Resultados

Al considerar el promedio por ítem, los resultados muestran que la mayoría de las variables se sitúan en niveles medios a altos de respuesta, con dispersiones moderadas, lo que indica variabilidad interindividual esperable y distribuciones adecuadas para análisis posteriores.

En los estilos atributivos, la atribución del éxito académico a causas internas presenta una media total de $M = 29,47$ ($DE = 5,67$), lo que equivale a un promedio por ítem de 3,68, junto con una asimetría negativa moderada, evidenciando una tendencia a puntajes altos. De forma similar, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo alcanza $M = 20,82$ ($DE = 4,57$) y un promedio por ítem de 3,47, sugiriendo que los estudiantes explican el fracaso principalmente mediante factores controlables. En contraste, la atribución del fracaso al profesor muestra una media menor ($M = 10,88$; $DE = 3,98$; promedio por ítem = 2,17), indicando una baja tendencia a responsabilizar factores externos. Las dimensiones de externalización de los resultados académicos ($M = 12,71$; $DE = 3,16$; promedio = 3,18) y atribución del fracaso a la falta de habilidad ($M = 9,53$; $DE = 3,22$; promedio = 3,17) presentan valores intermedios y una dispersión moderada.

En cuanto a la convivencia escolar, la gestión interpersonal positiva alcanza una media elevada ($M = 44,10$; $DE = 7,07$; promedio por ítem = 4,00), mientras que el ajuste normativo presenta valores similares ($M = 20,09$; $DE = 3,61$; promedio = 4,01), lo que refleja percepciones favorables respecto de las relaciones interpersonales y el cumplimiento de normas. La red social de iguales también muestra puntajes altos ($M = 32,18$; $DE = 6,13$; promedio = 3,57). Por el contrario, las dimensiones de victimización ($M = 12,96$; $DE = 4,99$; promedio = 2,16) y agresión ($M = 7,64$; $DE = 3,49$; promedio = 1,91) presentan las medias más bajas, con desviaciones estándar relativamente amplias, lo que indica que, aunque la mayoría de los estudiantes reporta bajos niveles de estas experiencias, existe variabilidad en la muestra. Las variables de disruptividad ($M = 18,30$; $DE = 4,81$; promedio = 3,05), indisciplina ($M = 9,89$; $DE = 3,24$; promedio = 2,47) y desidia docente ($M = 12,96$; $DE = 4,24$; promedio = 2,59) muestran valores intermedios.

Respecto a la resiliencia, la dimensión individual presenta una media de $M = 37,62$ ($DE = 8,30$; promedio = 3,42), la relación con el cuidador alcanza $M = 16,88$ ($DE = 3,99$; promedio = 3,37) y el contexto obtiene $M = 32,29$ ($DE = 6,65$; promedio = 3,58). Estos resultados evidencian niveles adecuados de recursos personales, familiares y contextuales, con una ligera mayor valoración del componente contextual.

Finalmente, el autoconcepto académico presenta una media total de $M = 26,26$ ($DE = 5,68$), equivalente a un promedio por ítem de 3,28, lo que indica una percepción positiva y relativamente estable del propio desempeño escolar, con baja asimetría y curtosis cercanas a cero.

En conjunto, el análisis descriptivo que integra medias totales, desviaciones estándar y promedios por ítem muestra un patrón caracterizado por altos niveles en variables adaptativas —como la atribución interna del éxito, la convivencia positiva, la resiliencia y el ajuste normativo— y bajos niveles en variables de riesgo, como la victimización y la agresión (véase tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivos de las variables estudiadas.

	N	Media	Promedio de la Media según c/items		Desv. Desviación		Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error	
Atrib_Causas_Internas	2558	29,47	3,68	5,674	-4,69	,048	,181	,097		
Frac_Profesor	2557	10,88	2,17	3,977	,480	,048	-,184	,097		
Frac_Falta_Esfuerzo	2558	20,82	3,47	4,571	-,414	,048	,130	,097		
Externalización	2558	12,71	3,18	3,159	-,124	,048	-,063	,097		
Frac_Habilidad	2558	9,53	3,17	3,221	-,127	,048	-,750	,097		
Gest_Positiva	2558	44,10	4,00	7,066	-,593	,048	,074	,097		
Victimización	2558	12,96	2,16	4,988	,698	,048	,040	,097		
Disruptividad	2558	18,30	3,05	4,808	,046	,048	-,319	,097		
Red_Social	2558	32,18	3,57	6,125	-,182	,048	-,163	,097		
Agresión	2558	7,64	1,91	3,485	,919	,048	,225	,097		
Ajuste_Normativo	2558	20,09	4,01	3,610	-,551	,048	-,176	,097		
Indisciplina	2558	9,89	2,47	3,241	,372	,048	-,124	,097		
Desidia_Docente	2558	12,96	2,59	4,240	,232	,048	-,365	,097		
Individual	2558	37,62	3,42	8,296	-,137	,048	-,226	,097		
Cuidador	2558	16,88	3,37	3,989	-,039	,048	-,234	,097		
Contexto	2558	32,29	3,58	6,647	-,214	,048	-,280	,097		
Autoconcepto	2558	26,26	3,28	5,676	-,068	,048	-,069	,097		
N válido (por lista)	2557									

El análisis de diferencias de medias según sexo evidencia que varias dimensiones presentan diferencias estadísticamente significativas, aunque en la mayoría de los casos los tamaños del efecto son pequeños, lo que sugiere que, si bien las diferencias son consistentes, su magnitud práctica es limitada.

En los estilos atributivos, se observan diferencias significativas en la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo, donde las mujeres obtienen puntajes más altos ($M = 21,11$; $DE = 4,63$) que los hombres ($M = 20,51$; $DE = 4,50$), $t = -3,324$, $p = .001$, con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,013$). Asimismo, la externalización de los resultados académicos presenta diferencias significativas, con mayores puntajes en mujeres ($M = 12,84$; $DE = 3,03$) en comparación con los hombres ($M = 12,58$; $DE = 3,28$), $t = -2,088$, $p = .037$, también con un efecto reducido ($d = 0,008$). La diferencia más marcada se observa en la atribución del fracaso a la falta de habilidad, donde las mujeres presentan puntajes considerablemente más altos ($M = 10,26$; $DE = 3,11$) que los hombres ($M = 8,81$; $DE = 3,17$), $t = -11,681$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño a moderado ($d = 0,046$). En contraste, no se identifican diferencias significativas en la atribución del éxito a causas internas ni en la atribución del fracaso al profesor.

En las dimensiones de convivencia escolar, se observan diferencias significativas en varias variables. Los hombres reportan una mayor red social de iguales ($M = 32,62$; $DE = 6,15$) en comparación con las mujeres ($M = 31,75$; $DE = 6,07$), $t = 3,620$, $p < .001$, aunque con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,014$). En cambio, los hombres presentan puntajes significativamente más altos en agresión ($M = 8,13$; $DE = 3,53$) e indisciplina ($M = 10,52$; $DE = 3,28$) que las mujeres ($M = 7,15$; $DE = 3,37$ y $M = 9,27$; $DE = 3,08$, respectivamente), con valores de $p < .001$ y tamaños del efecto pequeños ($d = 0,028$ y $d = 0,039$). Asimismo, los hombres perciben en mayor medida la desidia docente ($M = 13,33$; $DE = 4,38$) en comparación con las mujeres ($M = 12,59$; $DE = 4,07$), $t = 4,439$, $p < .001$. Por el contrario, las mujeres presentan puntajes significativamente más altos en ajuste normativo ($M = 20,57$; $DE = 3,48$) que los hombres ($M = 19,61$; $DE = 3,67$), $t = -6,794$, $p < .001$, lo que indica una mayor adhesión a las normas escolares.

En relación con la resiliencia, se identifican diferencias significativas en las tres dimensiones evaluadas. Los hombres obtienen puntajes más altos en la dimensión individual ($M = 39,28$; $DE = 8,02$) en comparación con las mujeres ($M = 35,98$; $DE = 8,24$), $t = 10,270$, $p < .001$. De manera similar, los hombres presentan mayores puntajes en la relación con el cuidador ($M = 17,45$; $DE = 3,94$) y en el contexto ($M = 33,04$; $DE = 6,59$) respecto de las mujeres ($M = 16,31$; $DE = 3,96$ y $M = 31,54$; $DE = 6,63$, respectivamente), con diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) y tamaños del efecto pequeños (d entre 0,022 y 0,028).

Finalmente, en el autoconcepto académico se observa una diferencia significativa a favor de los hombres, quienes presentan una media más alta ($M = 27,04$; $DE = 5,59$) en comparación con las mujeres ($M = 25,49$; $DE = 5,67$), $t = 6,929$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,027$).

En síntesis, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas según sexo en diversas dimensiones, particularmente en la atribución del fracaso a la falta de habilidad, la agresión, la indisciplina, el ajuste normativo, la resiliencia y el autoconcepto académico. No obstante, los tamaños del efecto son predominantemente pequeños, lo que sugiere que estas diferencias deben interpretarse con cautela, considerando la alta variabilidad individual y el gran tamaño muestral del estudio (véase tabla 2).

Tabla 2. Análisis de diferencias entre sexo según las variables de estudio.

	Hombre		Mujer		t	p	Cohen
	M	DE	M	DE			
Atrib_Causas_Internas	29,63	5,838	29,32	5,506	1,409	,159	0.005
Frac_Profesor	10,82	3,982	10,93	3,975	-,695	,487	0.002
Frac_Falta_Esfuerzo	20,51	4,495	21,11	4,628	-3,324	,001	0.013
Externalización	12,58	3,280	12,84	3,032	-2,088	,037	0.008
Frac_Habilidad	8,81	3,170	10,26	3,108	-11,681	,000	0.046
Gest_Positiva	43,93	7,194	44,27	6,937	-1,188	,235	0.004
Victimización	12,85	5,008	13,06	4,970	-1,053	,292	0.004
Disruptividad	18,27	4,919	18,33	4,697	-,335	,738	0.001
Red_Social	32,62	6,150	31,75	6,074	3,620	,000	0.014
Agresión	8,13	3,534	7,15	3,367	7,179	,000	0.028
Ajuste_Normativo	19,61	3,673	20,57	3,483	-6,794	,000	0.026
Indisciplina	10,52	3,277	9,27	3,082	10,014	,000	0.039
Desidia_Docente	13,33	4,375	12,59	4,072	4,439	,000	0.017
Individual	39,28	8,022	35,98	8,240	10,270	,000	0.040
Cuidador	17,45	3,939	16,31	3,960	7,337	,000	0.028
Contexto	33,04	6,587	31,54	6,625	5,752	,000	0.022
Autoconcepto	27,04	5,585	25,49	5,665	6,929	,000	0.027

Respecto al nivel educativo, se observa que, en los estilos atributivos, se identifican diferencias significativas en dos dimensiones. Los estudiantes de quinto grado obtienen puntajes más altos en la atribución del éxito académico a causas internas ($M = 30,22$; $DE = 6,05$) en comparación con los estudiantes de octavo grado ($M = 28,94$; $DE = 5,22$), $F = 7,682$, $p < .001$. De manera similar, se observa que la atribución del fracaso al profesor es menor en quinto grado ($M = 10,21$; $DE = 4,11$) respecto de sexto a octavo grado ($M = 11,13$), $F = 9,409$, $p < .001$, indicando diferencias estadísticamente significativas entre cursos.

En las dimensiones de convivencia escolar, se identifican diferencias significativas en varias variables. La gestión interpersonal positiva presenta puntajes más altos en quinto grado ($M = 45,38$; $DE = 6,81$) y disminuye hasta octavo grado ($M = 43,20$; $DE = 6,96$), $F = 16,536$, $p < .001$. La victimización es mayor en quinto grado ($M = 13,24$; $DE = 5,29$) en comparación con octavo grado ($M = 12,32$; $DE = 4,84$), $F = 4,435$, $p < .004$. La red social de iguales también disminuye de quinto ($M = 33,02$; $DE = 6,27$) a octavo grado ($M = 31,57$; $DE = 5,82$), $F = 6,891$, $p < .001$. En cuanto al ajuste normativo, los puntajes más altos se observan en quinto grado ($M = 20,48$; $DE = 3,60$) y los más bajos en séptimo ($M = 19,62$; $DE = 3,77$), $F = 7,522$, $p < .001$. Por su parte, la desidia docente es percibida más en sexto ($M = 13,22$; $DE = 4,40$) y octavo grado ($M = 13,20$; $DE = 4,28$) respecto de quinto grado ($M = 12,50$; $DE = 4,19$), $F = 4,223$, $p = .005$.

Finalmente, en el autoconcepto académico se observa una disminución leve con el avance en cursos, siendo mayor en quinto grado ($M = 27,00$; $DE = 5,91$) y menor en octavo grado ($M = 25,77$; $DE = 5,42$), $F = 5,918$, $p = .001$, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre cursos (véase tabla 3).

Tabla 3. Análisis de diferencias entre cursos según las variables de estudio.

	Quinto		Sexto		Séptimo		Octavo		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Atrib_Causas_Internas	30,22	6,045	29,61	5,512	28,97	5,681	28,94	5,222	7,682	,000
Frac_Profesor	10,21	4,105	11,14	4,010	11,15	3,846	11,13	3,832	9,409	,000
Frac_Falta_Esfuerzo	20,59	4,865	21,03	4,610	20,83	4,435	20,84	4,275	1,017	,384
Externalización	12,87	3,302	12,83	3,279	12,68	2,971	12,41	3,030	2,526	,056
Frac_Habilidad	9,42	3,230	9,67	3,391	9,57	3,049	9,48	3,213	,716	,543
Gest_Positiva	45,38	6,809	44,51	7,117	43,06	7,132	43,20	6,957	16,536	,000
Victimización	13,24	5,288	13,23	4,875	12,91	4,841	12,32	4,838	4,435	,004
Disruptividad	18,24	4,893	18,53	4,544	18,05	4,867	18,42	4,919	1,240	,294
Red_Social	33,02	6,273	32,08	6,265	31,88	5,985	31,57	5,823	6,891	,000
Agresión	7,60	3,593	7,63	3,484	7,75	3,492	7,58	3,335	,323	,809
Ajuste_Normativo	20,48	3,595	20,29	3,504	19,62	3,773	19,95	3,479	7,522	,000
Indisciplina	9,90	3,464	9,88	3,185	9,93	3,219	9,86	3,029	,053	,984



Desidia_Docente	12,50	4,187	13,22	4,404	13,00	4,075	13,20	4,276	4,223	,005
Individual	38,01	8,249	37,31	8,233	37,35	8,319	37,82	8,400	1,169	,320
Cuidador	16,83	4,040	16,71	3,899	16,92	4,147	17,07	3,825	,845	,469
Contexto	32,63	6,929	32,23	6,342	32,05	6,782	32,19	6,444	,970	,406
Autoconcepto	27,00	5,907	26,07	5,546	26,05	5,685	25,77	5,420	5,918	,001

En relación con el rendimiento en Educación Física (CEF), se identifican varias asociaciones estadísticamente significativas con las variables estudiadas, aunque la magnitud de la mayoría de las correlaciones es baja.

Entre los estilos atributivos, se observa que la atribución del éxito a causas internas (ACI) presenta una correlación positiva significativa con el rendimiento en Educación Física ($r = .053$, $p < .01$), indicando que los estudiantes que tienden a atribuir su éxito a factores internos muestran un leve mejor desempeño en esta área. Por su parte, las atribuciones relacionadas con el fracaso —ya sea por el profesor (FP), por falta de esfuerzo (FFE) o por falta de habilidad (FH)— no muestran asociaciones relevantes con CEF, lo que sugiere que culpar factores externos o internos por los fracasos académicos no se vincula directamente con el rendimiento en la asignatura.

En cuanto a la convivencia escolar, las dimensiones relacionadas con la gestión interpersonal positiva (GI) y la red social de iguales (RS) presentan correlaciones positivas con CEF ($r = .053^{**}$ y $r = .054^{**}$, respectivamente), lo que indica que los estudiantes que perciben mejores relaciones interpersonales y mayor apoyo social tienden a tener un desempeño ligeramente superior en Educación Física. En contraste, las variables de victimización (VIC), agresión (AG) y desidia docente (DD) muestran correlaciones negativas leves o nulas con CEF, sugiriendo que estas problemáticas de convivencia escolar no impactan de manera relevante en el rendimiento en esta área.

Respecto a la resiliencia, las tres dimensiones evaluadas —individual (IN), cuidador (CU) y contexto (CO)— se relacionan positivamente con CEF ($r = .016$, $.005$ y $.035$, respectivamente), aunque la magnitud es muy baja, indicando una influencia mínima del nivel de resiliencia sobre el rendimiento en Educación Física en esta muestra.

Finalmente, el autoconcepto académico (AU) también muestra una correlación positiva leve con el rendimiento en Educación Física ($r = .026$), lo que sugiere que los estudiantes con mejor percepción de su propio rendimiento escolar tienden a rendir un poco mejor en esta asignatura (véase tabla 4).

Tabla 4. Análisis de correlaciones respecto a las variables de estudio y rendimiento académico de Educación Física.

	ACI	FP	FFE	EX	FH	GI	VIC	DIS	RS	AG	AN	ID	DD	IN	CU	CO	AU	CEF
ACI	1	-.185**	.200**	.175**	.005	.319**	-.087**	-.025	.364**	-.168**	.392**	-.175**	-.154**	.380**	.297**	.405**	.454**	.053**
FP		1	-.031	.166**	.160**	-.360**	.238**	.192**	-.161**	.236**	-.223**	.272**	.425**	-.085**	-.053**	-.117**	-.125**	-.074**
FFE			1	.244**	.387**	.174**	.058**	.058**	.135**	.000	.132**	.019	-.005	.031	.038	.063**	-.016	.033
EX				1	.219**	.058**	.072**	.066**	.084**	.069**	.047*	.096**	.105**	.047*	.062**	.069**	.015	-.008
FH					1	-.058**	.218**	.132**	-.104**	.034	.014	.073**	.125**	-.210**	-.162**	-.143**	.221**	.000
GI						1	-.321**	-.270**	.551**	-.325**	.578**	-.278**	-.460**	.280**	.229**	.330**	.282**	.051**
VIC							1	.484**	-.297**	.463**	-.243**	.358**	.413**	-.149**	-.113**	-.146**	-.117**	-.027
DIS								1	-.166**	.302**	-.139**	.272**	.469**	-.021	-.015	-.018	-.047*	-.059**
RS									1	-.198**	.487**	-.169**	-.231**	.463**	.381**	.471**	.418**	.054**
AG										1	-.460**	.550**	.465**	-.001	-.017	-.086**	-.062**	-.033
AN											1	-.386**	-.329**	.252**	.236**	.326**	.305**	.067**
ID												1	.519**	-.064**	-.048*	-.096**	-.119**	-.060**
DD													1	-.066**	-.045*	-.114**	-.126**	-.078**
IN														1	.748**	.802**	.620**	.016
CU															1	.733**	.489**	.005
CO																1	.576**	.035
AU																	1	.026
CEF																		1

Nota: ACI=Atribuciones causas internas, FP=Fracaso por el profesor, FFE=Fracaso por falta de esfuerzo, EX=Externalización de los resultados, FH= Fracaso por habilidad, GI= Gestión interpersonal positiva, VIC=Victimización, DIS=Disruptividad, RS= Red social de iguales, AG=Agresión, AN=Ajuste normativo, ID= Indisciplina, DD=Desidia docente, IN= Individual, CU=Cuidador, CO= Contexto, AU=Autoconcepto académico, CEF= Calificación Educación Física.

El análisis de conglomerados realizado mediante el método de Ward permitió identificar cinco grupos diferenciados, los cuales presentan perfiles claramente distintos en las variables académicas, conductuales y contextuales evaluadas.



El Grupo 1 presenta una calificación promedio en Educación Física (CEF = 6,64) ligeramente superior a la media general (6,60). Este rendimiento se asocia a un perfil caracterizado por una alta gestión interpersonal positiva (GI), niveles bajos de agresión (AG) e indisciplina (DIS), y una red social (RS) relativamente sólida. Asimismo, el ajuste normativo (AN) se sitúa por encima del promedio, lo que sugiere conductas acordes a las normas escolares. En conjunto, este grupo muestra que un buen clima conductual y adecuados recursos personales se relacionan con un rendimiento favorable en Educación Física, aun cuando otras dimensiones se mantengan en niveles medios.

El Grupo 2 registra la calificación más baja en Educación Física (CEF = 6,50), situándose por debajo del promedio general. Este menor rendimiento coincide con un perfil de mayor riesgo psicosocial, caracterizado por altos niveles de victimización (VIC), agresión (AG), indisciplina (DIS) y desajuste docente (DD), junto con una gestión interpersonal positiva más baja. Este patrón sugiere que la conflictividad interpersonal y las dificultades en la relación con el entorno escolar pueden interferir negativamente en el desempeño en Educación Física, una asignatura especialmente sensible a la convivencia, la participación y la regulación conductual.

El Grupo 3 obtiene la calificación más alta en Educación Física (CEF = 6,74). Este grupo se distingue por los valores más elevados en atención a causas internas (ACI), gestión interpersonal positiva (GI), ajuste normativo (AN) y red social (RS), junto con los niveles más bajos de agresión, indisciplina y victimización. Este perfil refleja un alto nivel de ajuste personal, social y conductual, lo que parece favorecer un mayor compromiso, participación y desempeño en Educación Física. Los resultados sugieren que la combinación de atribuciones internas positivas y recursos socioemocionales se asocia directamente con un mejor rendimiento en esta asignatura.

El Grupo 4 presenta una calificación en Educación Física (CEF = 6,46) inferior al promedio general. Este resultado se vincula con niveles más bajos de gestión interpersonal positiva y red social, así como con indicadores moderados de indisciplina y victimización. Aunque no se observan niveles extremos de conducta problemática, la escasez de recursos personales y contextuales podría limitar la participación activa y el rendimiento en Educación Física. Este grupo evidencia que no solo la ausencia de conflicto, sino también la presencia de apoyos y habilidades socioemocionales resulta clave para un mejor desempeño académico en esta área.

El Grupo 5 muestra un perfil particular, con una calificación en Educación Física (CEF = 6,52) ligeramente inferior a la media. Destacan en este grupo los valores elevados en fracaso atribuido a factores externos (FFE) y (EX), así como niveles moderados de agresión. Este patrón sugiere que los estudiantes tienden a atribuir su desempeño a causas ajenas a su control, lo que podría afectar su motivación y compromiso en Educación Física. A pesar de contar con una gestión interpersonal positiva aceptable, la fuerte influencia de factores externos parece limitar el rendimiento, reforzando la importancia de promover atribuciones más internas y controlables en el contexto educativo.

Estos resultados ponen de manifiesto que el rendimiento académico, incluso en asignaturas aparentemente físicas como Educación Física, está profundamente influido por factores psicológicos, sociales y contextuales. Más allá de las calificaciones, el estudio evidencia cómo la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, su capacidad para gestionar situaciones y sus relaciones con el entorno escolar pueden potenciar o limitar su participación y compromiso. Asimismo, se sugiere que fomentar atribuciones internas, fortalecer redes de apoyo y promover habilidades socioemocionales no solo contribuye al bienestar general, sino que también puede incidir en el desarrollo de competencias académicas y conductuales (véase tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos (medias) de las variables por grupo según el método de Ward.

Ward Method	ACI	FP	FFE	EX	FH	GI	VIC	DIS	RS	AG	AN	ID	DD	IN	CU	CO	AU	CEF
1	30,13	9,35	20,89	12,25	9,14	47,55	11,06	16,55	33,86	6,13	21,48	8,70	10,81	37,91	16,71	32,66	26,67	6,643
2	30,80	14,34	21,11	13,96	9,86	42,00	16,34	22,30	33,83	10,96	19,60	12,30	17,29	45,26	20,13	37,31	30,30	6,502
3	34,61	8,50	20,88	12,62	8,07	50,62	9,47	16,01	38,71	5,21	23,53	7,39	9,34	45,99	20,83	39,61	31,91	6,744
4	26,91	11,95	20,66	12,77	10,24	39,86	14,70	19,38	28,33	8,76	18,03	11,02	14,70	32,69	14,85	28,27	23,05	6,464
5	28,50	8,00	26,50	15,50	10,00	44,50	14,00	14,00	29,00	10,00	20,00	9,50	7,50	29,50	13,50	28,50	19,50	6,520
Total	29,47	10,88	20,81	12,71	9,53	44,10	12,96	18,30	32,18	7,64	20,09	9,89	12,96	37,62	16,88	32,28	26,26	6,601

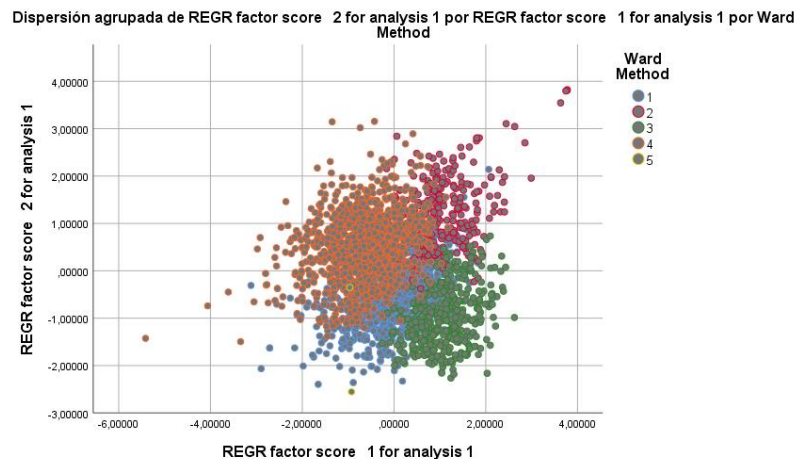
Nota: ACI=Atribuciones causas internas, FP=Fracaso por el profesor, FFE=Fracaso por falta de esfuerzo, EX=Externalización de los resultados, FH= Fracaso por habilidad, GI= Gestión interpersonal positiva, VIC=Victimización, DIS=Disruptividad, RS= Red social de iguales, AG=Agresión,



AN=Ajuste normativo, ID= Indisciplina, DD=Desidia docente, IN= Individual, CU=Cuidador, CO= Contexto, AU=Autoconcepto académico, CEF= Calificación Educación Física.

El gráfico revela que los cinco grupos identificados mediante el método de Ward presentan distribuciones diferenciadas en el espacio definido por los dos factores principales del análisis. Esta dispersión refleja perfiles variados de estudiantes en términos de recursos socioemocionales y conductas conflictivas, mostrando que algunos grupos combinan altos recursos con conflictos, mientras que otros se caracterizan por bajos recursos y menor conflicto (véase figura 1).

Figure 1. Dendrograma de los cinco grupos de estudiantes según análisis de conglomerados (método de Ward).



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten caracterizar de manera integral el perfil socioemocional, atributivo y de convivencia de los estudiantes del segundo ciclo de educación básica, así como su relación con el rendimiento académico en Educación Física. En términos generales, los hallazgos muestran niveles medios a altos en variables adaptativas —atribuciones internas positivas hacia el éxito, convivencia escolar favorable, resiliencia y autoconcepto académico— y niveles bajos en factores de riesgo como agresión y victimización, lo que indica un perfil general adaptativo. La predominancia de atribuciones internas hacia el éxito académico y de explicaciones del fracaso basadas en factores controlables coincide con la teoría atribucional de Weiner (1986), que plantea que los estudiantes que perciben sus logros como consecuencia de su esfuerzo y control personal desarrollan mayor motivación, persistencia y estrategias de aprendizaje efectivas. Esta tendencia es coherente con investigaciones recientes que destacan que atribuir el desempeño a factores internos y manejables promueve la autoeficacia y la disposición para enfrentar retos, especialmente en contextos vulnerables (Ramudo-Andion et al., 2020; Martínez-Romero et al., 2025), aunque la baja atribución del fracaso a factores externos como la responsabilidad del docente sugiere que los estudiantes tienden a minimizar la influencia del contexto, lo que puede limitar la comprensión integral de los factores que afectan su rendimiento (Sáez y López, 2020).

Los indicadores positivos en convivencia escolar, caracterizados por altos niveles de gestión interpersonal y ajuste normativo, junto con bajas medias en victimización y agresión, refuerzan la relevancia de un clima escolar favorable para el bienestar socioemocional y el aprendizaje efectivo (Bustamante y Taboada, 2022; Cerda-Étchepare et al., 2022). La presencia de redes de apoyo sólidas y relaciones saludables actúa como factor protector y facilita la percepción de seguridad en el entorno escolar, lo cual, aunque su correlación con el rendimiento en Educación Física es leve, es consistente con estudios que destacan la importancia de la cooperación, la interacción social y la regulación emocional en asignaturas prácticas (Delgado-Floody et al., 2024; Usán y Salavera, 2018; Vílchez y Ruiz-Juan, 2022).

En relación con la resiliencia, los niveles adecuados en sus tres dimensiones —individual, relación con el cuidador y contexto— evidencian una capacidad de adaptación que favorece la superación de obstáculos y el desarrollo integral de los estudiantes, destacando la mayor valoración de los recursos contextuales. Esto coincide con la literatura que señala que el soporte familiar y comunitario constituye un factor clave para el éxito académico en entornos vulnerables (Gutiérrez y Vera, 2023; Suárez y Castro, 2022). Sin embargo, la influencia de la resiliencia sobre el rendimiento específico en Educación Física es mínima, lo que sugiere que, si bien fortalece la adaptación y motivación general, su efecto directo sobre el desempeño en asignaturas prácticas puede ser limitado (Usán y Salavera, 2018). De manera similar, el autoconcepto académico presenta una media estable y positiva, indicando que los estudiantes perciben favorablemente sus habilidades y competencias, aspecto que contribuye a la motivación y persistencia en el aprendizaje y que ha sido vinculado a un mejor desempeño en asignaturas que implican logro personal, como Educación Física (Camuñas y Alcaide, 2020; Martín-Romero y Sánchez-López, 2021).

El análisis de diferencias según sexo evidencia que, aunque varias dimensiones presentan diferencias estadísticamente significativas, los tamaños del efecto son pequeños, lo que sugiere que la magnitud práctica de estas diferencias es limitada. Las mujeres atribuyen con mayor frecuencia el fracaso a la falta de esfuerzo y habilidad, mientras que los hombres presentan niveles más altos de agresión, indisciplina y percepción de desidia docente, junto con una red social de iguales más amplia. Estos resultados reflejan patrones de socialización diferenciados por género y son consistentes con estudios previos que muestran que las mujeres suelen ser más autocríticas y adherentes a normas, mientras que los hombres exhiben mayores conductas disruptivas durante la adolescencia (González Berruga, 2020; Landeros-Díaz et al., 2024; Rodríguez-Figueroa, 2021). Asimismo, los hombres obtienen puntajes superiores en resiliencia y autoconcepto académico, hallazgo congruente con evidencia que sugiere que factores culturales y contextuales median estas diferencias (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021; Suárez y Castro, 2022).

El análisis por nivel educativo muestra una tendencia a la disminución de puntajes positivos en estilos atributivos, convivencia escolar y autoconcepto académico conforme avanza el curso. Los estudiantes de quinto grado presentan mayores atribuciones del éxito a causas internas, mejor gestión interpersonal, red social más sólida y mayor ajuste normativo, mientras que la victimización y la percepción de desidia docente aumentan en los cursos superiores, acompañadas de una leve disminución del autoconcepto académico. Este patrón refleja los cambios en la motivación, la autoeficacia y la percepción del entorno escolar durante la transición a niveles educativos superiores, relacionados con mayores demandas académicas y presiones sociales (Renna, 2022; Soriano-Sánchez, 2024), lo que resalta la necesidad de intervenciones diferenciadas según curso para mantener altos niveles de bienestar, atribuciones positivas y resiliencia.

En cuanto al rendimiento en Educación Física, se identificaron correlaciones positivas, aunque débiles con la atribución del éxito a causas internas, la gestión interpersonal positiva, la red social de iguales y el autoconcepto académico, mientras que las atribuciones del fracaso y las variables de riesgo (agresión, victimización y desidia docente) muestran asociaciones mínimas. Estos resultados indican que, si bien las variables socioemocionales y atributivas se vinculan con el desempeño, su efecto directo es limitado en asignaturas de carácter práctico, coincidiendo con estudios que destacan que la motivación, la percepción de control y las relaciones interpersonales son factores moduladores, pero no determinantes del rendimiento físico (Camuñas y Alcaide, 2020; López-Sánchez et al., 2023; Martínez-Romero et al., 2025; Sáez y López, 2020; Weiner, 1985, 1986).

El análisis de conglomerados evidencia que los estudiantes pueden agruparse en perfiles diferenciados, donde los mejores resultados en Educación Física se observan en estudiantes que combinan atribuciones internas positivas, gestión interpersonal positiva, ajuste normativo y redes de apoyo sólidas. En contraste, los perfiles con menor rendimiento muestran mayor agresión, victimización, atribuciones externas y escasos recursos personales o contextuales, evidenciando que no solo la ausencia de conflictos, sino también la presencia de habilidades socioemocionales y apoyos adecuados determina la participación, motivación y desempeño académico (Delgado-Floody et al., 2024; Laguna-Mengíbar et al., 2025; Suárez y Castro, 2022). Este hallazgo reafirma que el rendimiento en Educación Física es un fenómeno

multidimensional, donde interactúan factores psicológicos, sociales y contextuales, y sugiere que fomentar atribuciones internas, autorregulación, resiliencia y redes de apoyo constituye una estrategia integral para promover tanto el bienestar como el rendimiento académico.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación muestran la importancia de considerar el desarrollo socioemocional, las atribuciones y la convivencia escolar como elementos interrelacionados que influyen en el desempeño académico y la participación en Educación Física. Si bien los efectos observados son generalmente leves o moderados, reflejan patrones consistentes que permiten orientar estrategias pedagógicas diferenciadas según sexo y nivel educativo, fortaleciendo la motivación, la autoeficacia, la resiliencia y las redes de apoyo, con el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados sugieren que los estudiantes del segundo ciclo de educación básica desarrollan, en general, estrategias adaptativas y recursos socioemocionales que les permiten enfrentar los desafíos académicos y participar activamente en Educación Física. Esta tendencia podría reflejar tanto la internalización de valores de esfuerzo y responsabilidad como la influencia de un entorno escolar que, pese a ciertas dificultades, proporciona apoyo y normas claras que favorecen la resiliencia y la percepción positiva de sus competencias. Las diferencias observadas según sexo y nivel educativo, aunque pequeñas, indican que los cambios en las demandas escolares y la socialización pueden impactar la autopercepción, la motivación y la manera en que los estudiantes explican sus logros y fracasos, lo que resalta la necesidad de intervenciones pedagógicas diferenciadas y sensibles al desarrollo.

El análisis de perfiles muestra que el rendimiento en Educación Física no depende únicamente de habilidades físicas, sino de la interacción entre autoconcepto, atribuciones internas, redes de apoyo y regulación conductual. Esto evidencia que los contextos educativos que fomentan relaciones saludables, gestión interpersonal positiva y sentido de control favorecen la participación y el compromiso, mientras que la dependencia de factores externos o la ausencia de apoyos limita el aprendizaje y la motivación.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el carácter transversal y la concentración de la muestra en un contexto particular, lo que restringe la posibilidad de establecer causalidad y generalizar los hallazgos. Futuras investigaciones podrían explorar longitudinalmente cómo evolucionan estas relaciones socioemocionales y atribucionales, y cómo intervenciones específicas pueden potenciar de manera sostenida la resiliencia, la motivación y el rendimiento académico en Educación Física y otras áreas del aprendizaje.

Agradecimientos

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto FONDECYT de Iniciación N.º 11230202 titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad”.

Financiación

Se agradece el financiamiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto FONDECYT de Iniciación N.º 11230202 titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad”.

Referencias

- Alonso, J., y Sánchez, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso. *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 39-81). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., y Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Barrios Sánchez, F., Muñoz Zea, J. K., Balladares Pacco, C., y Carazas Durand, C. R. (2025). *Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15204267>
- Blanco-Molina, K., Salvo-Garrido, S., Alarcon-Bañares, P., Trizano-Hermosilla, I., y Candia Monsalve, S. (2020). Propiedades Psicométricas de la Escala de Connor-Davidson Resilience (CDRISC) en Adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 57(4), 163-176. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.12>
- Bustamante Lecca, I. M., y Taboada Marin, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579
- Camuñas Vega, D., y Alcaide Risoto, M. (2020). La influencia de la práctica deportiva en el autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 431. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi431.942>
- Cerda, G., y Pérez, C. (2015). Predictibilidad de las competencias matemáticas tempranas, predisposición desfavorable hacia la matemática, inteligencia lógica y factores de la convivencia escolar en el rendimiento académico en matemáticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 189-202. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/26161>
- Cerda Etchepare, G., Vera Sagredo, A., y Saadati, F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 35-45. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76753>
- Cerda-Etchepare, G., Gamal, Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, N., y Aragón-Mendizabal, E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>
- Del Rey, R., Casas, J., y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de una escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16 (1). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Delgado-Floody, P., Cristi-Montero, C., Jerez-Mayorga, D., Ruiz-Ariza, A., Guzmán-Guzmán, I. P., Álvarez, C., Gómez-López, M., Carter-Thuillier, B., y Caamaño-Navarrete, F. (2024). Exploring the mediating role of promoting school physical activity on the relationship between low socioeconomic status and academic achievement and school climate: Evidence from 4,990 Chilean schools. *Frontiers in Public Health*, 12, 1426108. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1426108>
- Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., y Saravia, J. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 151-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300151>
- Fülöp, M., Varga, B. A., y Sebestyén, N. (2025). Competitive and non-competitive school climate and students' well-being. *Learning and Instruction*, 95, 102036. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102036>
- García, B. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto GARLEY (CAG)*. Versión 1.0. Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- González Berruga, M. Á. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 57-70. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v5i1.398>
- Gutiérrez Cervantes, J. C., y Vera Noriega, J. A. (2023). Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada: una revisión sistemática. *Rastros Rostros*, 25(1), 1-29. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.01.04>

- Heyder, A., Van Hek, M., y Van Houtte, M. (2021). Gender Stereotypes Get Male Adolescents into Trouble: A Longitudinal Study on Gender Conformity Pressure as a Predictor of School Misconduct. *Sex Roles*, 84, 61–75. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9>
- Intriago Uquillas, L. P., Vélez Cedeño, J. G., Viteri Uquillas, J. C., y López Zambrano, M. F. (2025). Educación Física y bienestar emocional: Una estrategia para el desarrollo integral en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6052-6068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16320
- Laguna-Mengíbar, D., Monfort-Ripollés, P., Lis-Sancerni, R., García-Delafuente, A., Sancerni-Beitia, M. D., Tabarés-Seisdedos, R., y Monfort-Pañego, M. (2025). Aprendizaje socioemocional en educación física: una revisión sistemática en educación secundaria. *Retos*, 63, 74-90. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.107466>
- Landeros-Díaz, E., Castillo-Retamal, M., y Castillo Retamal, F. (2024). Clima escolar en la clase de Educación Física: Percepción de estudiantes secundarios. *Educación Física y Ciencia*, 26(3), e306. <https://doi.org/10.24215/23142561e306>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80, 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Li, X., Wang, J., Yu, H., Liu, Y., Xu, X., Lin, J., y Yang, N. (2024). How does physical activity improve adolescent resilience? Serial indirect effects via self-efficacy and basic psychological needs. *PeerJ*, 12, e17059. <https://doi.org/10.7717/peerj.17059>
- Lohbeck, A., Grube, D., y Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190–203. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301806>
- López, V., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Torres-Vallejos, J., Ramírez, M. T., González, J. P. Á., y Franulic, A. (2025). Qualitative evaluation of the feasibility of a national whole-school program for reducing school violence and improving school climate in Chile. *Frontiers in Education*, 10, 1471235. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471235>
- López-Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., y Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Martín-Romero, N., y Sánchez-López, Á. (2021). Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria. *Apuntes de Psicología*, 39(2), 65-74. <https://doi.org/10.55414/ap.v39i2.901>
- Martínez-Romero, R., Valenzuela-Zambrano, B., y Reyes-Molina, D. (2025). Efectos de las creencias implícitas de la habilidad físico y deportivo incremental en estudiantes de secundaria en Educación Física. *Journal of Movement & Health*, 22(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1\(2025\)art249](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol22-Issue1(2025)art249)
- Mayordomo-Pinilla, N., Galán Arroyo, C., Sánchez Miguel, P. A., y Rojo Ramos, J. (2024). Alfabetización física y salud mental: Asociaciones en alumnos de educación física de primaria y secundaria. *Retos*, 55, 581-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104142>
- Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: La influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 114–121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Mato Medina, O., Ambris Sandoval, J., Llergo Young, M., y Mato Martínez, Y. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600022
- Morales, N. M., y González, G. A. (2014). Resiliencia-autoestima-bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 215-228. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100013>
- Navas, L., Holgado, F. P., Soriano, J. A., y Sampascual, G. (2008). El cuestionario de atribuciones para educación física: Análisis exploratorio y confirmatorio. *Acción Psicológica*, 5(2), 77-85. <https://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/459>
- Negrette Rodríguez, I. D., y Ruiz Méndez, R. M. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023: Self-concept and academic performance in middle school

- students in 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213>
- OECD. (2018). *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>
- Pan, W., Zhang, H., y Xu, L. (2025). Association between physical activity and academic achievement in adolescents mediated by self-concept and physical and mental health. *Scientific Reports*, 15(1), 33561. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-18559-w>
- Ramudo-Andion, I., Barca-Enriquez, E., Brenlla-Blanco, J. C., Peralbo-Uzquiano, M., y Barca-Lozano, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: Efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15(2), 108. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>
- Redondo Blasco, V., y Martínez Abad, F. (2024). Revisión sistemática sobre la relación resiliencia-rendimiento académico del alumnado en educación obligatoria: Análisis de evaluaciones a gran escala. *Aula Abierta*, 53(1), 37-45. <https://doi.org/10.17811/rifie.20419>
- Renna, H. (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2018). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: Revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Sáez, F., y López, Y. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. *Congresos CLABES*, 179-187. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2663>
- Salvo-Garrido, S., San Martín Prahúen, S., Vivallo Urra, O., y Acuña Cabrera, J. (2021). Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83). <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026>
- Soriano-Sánchez, J. (2024). Transformando la convivencia escolar: estrategias de innovación educativa para abordar el acoso entre agresores y víctimas en educación primaria. *Revista Innova Educación*, 6(3), 80-95. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.005>
- Suárez Cretton, X., y Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Tapullima-Mori, C., Olivas-Ugarte, L. O., Guerra Zúñiga, V. D. J., y Carranza Esteban, R. F. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304934>
- Trujillo Valdiviezo, G., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., y Ramos Pacheco, R. L. (2022). Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(8), 1435-1460. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>
- Ungar, M., y Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>
- Urbina, C., Contreras, T., San Juan, M., López, V., Nuñez, J. C., y Aguirre, C. (2020). Recreación educativa en la escuela: Desde la actividad física hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e1550. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1550>
- Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y Allende, C. (2025). *Cambios en la segregación del sistema educativo chileno: 20 años de exclusión y reformas de inclusión*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. <https://ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/cambios-en-la-segregacion-del-sistema-educativo-chileno-20-anos-de-exclusion-y-reformas-de-inclusion>

- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., y Wash, N. (2020). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., González, C., Oriol, X., Valenzuela, P., y Cabrera, T. (2021). Subjective well-being, bullying, and school climate among Chilean adolescents over time. *School Mental Health*, 13(3), 616-630. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09442-w>
- Vera, A., Cerda, G., y Melipillan, R. (2021). Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 45-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300045>
- Vera-Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., y Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- Vera-Sagredo, A., Poblete-Valderrama, F., y Sáez-Delgado, Y. (2024). Interacciones entre estilos atributivos, autoconcepto académico y autoestima en estudiantes de pedagogía en educación física en Chile. *Retos*, 60, 1049-1059. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.106720>
- Vílchez, M. P., y Ruiz-Juan, F. (2022). Metas sociales, locus percibido de causalidad y atribuciones causales en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 22(87), 687-706. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8592703>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag.
- Zuidema, P. M., Hornstra, L., Schuitema, J., y Poorthuis, A. M. G. (2023). Attributional profiles: Considering multiple causal attributions for success and failure at the beginning of secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102164. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102164>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Angélica Vera-Sagredo
Cristóbal Beltrán-Pacheco
Felipe Poblete-Valderrama

avera@ucsc.cl
cbeltran@magisteredu.ucsc.cl
fpoblete@ucsc.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a

