



Pontificia Universidad Católica Argentina

*“Santa María de los Buenos Aires”*

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología

### **Trabajo de Integración Final**

La relación entre el locus de control, la autoeficacia y el rendimiento académico y sus diferencias por sexo en estudiantes universitarios.

**Alumno:** Juan Cruz Reynoso Moline

**Número de registro:** 121802312

**Director:** Mercedes Muñiz Rodriguez

Mercedes Muñiz  
RODRIGUEZ

Buenos Aires, 2024

## RESUMEN

El presente estudio analizó la relación entre locus de control, autoeficacia y rendimiento académico, considerando diferencias por sexo en estudiantes universitarios de 20 a 25 años. Se utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra consistió en 82 estudiantes (41 mujeres y 41 hombres) de la Universidad Católica Argentina, evaluados mediante instrumentos adaptados para medir locus de control y autoeficacia, y un cuestionario sociodemográfico que incluyó el rendimiento académico.

Los análisis estadísticos no revelaron diferencias significativas en la autoeficacia general entre sexos, aunque sí se observaron diferencias en las dimensiones específicas del locus de control: las mujeres presentaron mayor externalidad en la dimensión “Destino”, mientras que los hombres en “Política”. Ambas poblaciones mostraron mayor internalidad en la dimensión “Laboral”. Asimismo, se hallaron diferencias significativas en el rendimiento académico, con resultados superiores en las mujeres. No obstante, no se identificaron correlaciones significativas entre autoeficacia o locus de control con el rendimiento académico.

Se encontró una correlación negativa entre locus de control externo y autoeficacia, lo que confirma la relación entre un locus de control interno y altos niveles de autoeficacia. Estos hallazgos destacan la complejidad de las interacciones entre las variables psicológicas y el rendimiento académico.

En conclusión, los resultados sugieren que la relación entre locus de control, autoeficacia y rendimiento académico es multifacética y moderada por factores contextuales y de sexo.

Palabras clave: autoeficacia, locus de control, rendimiento académico, sexo, estudiantes universitarios.

## ABSTRACT

This study analyzed the relationship between locus of control, self-efficacy, and academic performance, considering sex differences in university students aged 20 to 25 years. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational design was used. The sample consisted of 82 students (41 women and 41 men) from the Catholic University of Argentina, evaluated using instruments adapted to measure locus of control and self-efficacy, and a sociodemographic questionnaire that included academic performance.

Statistical analyses did not reveal significant differences in general self-efficacy between sexes, although differences were observed in the specific dimensions of the locus of control: women presented greater externality in the “Destiny” dimension, while men in “Politics.” Both populations showed greater internality in the “Work” dimension. Likewise, significant differences were found in academic performance, with higher results in women. However, no significant correlations were identified between self-efficacy or locus of control and academic performance. A negative correlation was found between external locus of control and self-efficacy, confirming the relationship between an internal locus of control and high levels of self-efficacy. These findings highlight the complexity of interactions between psychological variables and academic performance.

In conclusion, the results suggest that the relationship between locus of control, self-efficacy and academic performance is multifaceted and moderated by contextual and sex factors.

Keywords: self-efficacy, locus of control, academic performance, sex, college students.

## ÍNDICE

I.	INTRODUCCION.....	5
II.	MARCO TEORICO .....	6
2.1	Rendimiento Académico .....	6
2.2	Locus de Control.....	9
2.3	Autoeficacia.....	12
2.4	Autoeficacia y Rendimiento Académico .....	15
III.	DEFINICION DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPOTESIS.....	17
3.1	Definición del Problema .....	17
3.2	Objetivos.....	17
3.2.1	<i>Objetivo General</i> .....	17
3.2.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	17
3.3	Hipótesis .....	17
IV.	MÉTODO .....	18
4.1	Diseño de Investigación .....	18
4.2	Participantes .....	18
4.3	Instrumentos .....	18
4.3.1	<i>Adaptación Argentina de la escala de Locus de control de Rotter</i> .....	18
4.3.2	<i>Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General</i> ....	19
4.3.3	<i>Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico AD-HOC</i> .	20
4.4	Procedimiento .....	20
4.5	Análisis de Datos.....	20
V.	RESULTADOS .....	21
VI.	DISCUSION Y CONCLUSIONES .....	26
6.1	Discusión.....	26
6.2	Limitaciones, Futuras Líneas de Investigación y Transferencia .....	30
6.3	Conclusiones.....	32
VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	33
VIII.	APENDICE .....	36

## I. INTRODUCCION

El rendimiento académico de los estudiantes en las carreras universitarias, caracterizado por adultos jóvenes de entre 20 y 25 años, está generalmente afectado directa o indirectamente por factores externos o internos. En este Trabajo de Integración Final se focalizará principalmente en los factores internos que se relacionarían con el rendimiento académico tales como el locus de control y la autoeficacia, considerando diferencias según sexo femenino y masculino.

Hay una gran variedad de estudios recientes que intentan identificar los mejores predictores del rendimiento académico, hablando tanto de variables inherentes al aprendiz, como variables sociodemográficas y también factores psicológicos y afectivos del estudiante. Una de las variables psicológicas más frecuentes en la predicción del rendimiento académico sería lo que se conoce como el locus de control propuesto por Rotter (Mayora-Pernía et al., 2015).

Rotter describió el locus de control como la localización de las causas de los eventos en la vida de las personas, hablando de locus de control interno o externo. El locus de control interno es cuando se atribuye conexión entre las acciones y los resultados recibidos, mientras que el locus de control externo se caracteriza por no reconocer dicha asociación y adjudican los resultados a cuestiones externas como la suerte, destino o acción de otros (Serna & Brenlla, 2014). Sin embargo, es relevante destacar que el locus de control no es estático y no se adhiere a todas las dimensiones de las personas de manera obligatoria, por ejemplo, el sujeto puede presentar un locus de control interno en deportes, pero externo en relaciones románticas (Mayora-Pernía et al., 2015). En el caso presente, el foco, sería en el rendimiento académico

Otra variable significativa en este estudio es la de autoeficacia y su relación en el rendimiento académico. La autoeficacia es definida por Bandura como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Serna & Brenlla, 2014). En este sentido, en consonancia con lo anteriormente descrito, una alta autoeficacia se puede relacionar a un locus de control interno, haciendo que el locus de control externo sea relacionado a una autoeficacia más baja (Silvestre et al., 2021).

Por último, la variable sexo se relaciona tanto con el rendimiento académico, el locus de control y la autoeficacia. En relación al locus de control, estudios evidencian que las mujeres presenta un locus de control con tendencia externa, mientras que los hombres un locus de control más interno (Brenlla & Vázquez, 2010). En relación a la autoeficacia, diferentes estudios evidencian que las diferencias son mínimas y no implican una significación psicológica particular, este argumento estaría respaldado por diferentes estudios realizados en otros países como Canadá o Costa Rica (Brenlla et al., 2010). Por último, hay investigaciones que indican que sí existen diferencias en el rendimiento académico según el sexo, pero también existe la contraparte, diciendo que no hay una relación estrecha entre estas dos variables (Pierart & Pavés, 2011).

En este sentido, la importancia de la realización de este estudio radica en que existen muy pocas investigaciones recientes en el ámbito internacional que se refieran a la relación entre locus de control y el rendimiento académico, en especial en lo que respecta a Latinoamérica y, específicamente, Argentina (Mayora-Pernía et al., 2015). En este sentido, la presente investigación podría revelar patrones y diferencias específicas relacionadas con el sexo en términos de locus de control, autoeficacia y rendimiento académico. Esto permitiría identificar posibles desafíos o barreras que enfrentan hombres y mujeres en su desarrollo académico.

## **II. MARCO TEORICO**

### **2.1 Rendimiento Académico**

La definición de rendimiento académico que se utilizó como base de este estudio es la de Tonconi (2010, citado en Obando & Mielles, 2017), que lo define como "el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un grupo social calificado fija los rangos de aprobación, para áreas contenidos específicos o para asignaturas determinadas con anterioridad" (p. 216).

Las calificaciones son el principal indicador de logro utilizado por los programas académicos para estimar el rendimiento académico de los estudiantes, evaluando cualitativa y cuantitativamente los logros de aprendizaje durante un período académico específico. Cada universidad, según su normativa, determina los criterios evaluativos

considerando el promedio ponderado en las asignaturas, el número de créditos matriculados, la cantidad de materias aprobadas, así como indicadores de eficacia, eficiencia y productividad dentro de un tiempo determinado, para valorar si se han cumplido los objetivos establecidos, y de esta manera se llega a la calificación expresada en nota académica (García, 2018; Gutiérrez-Monsalve et al., 2020)

Aunque en la definición presentada se otorga mucho valor a lo cuantitativo para evaluar el rendimiento académico, la cual es la manera en la cual se evaluará el rendimiento académico en este estudio, no se pueden ignorar los otros múltiples factores que influyen en la obtención de dichas calificaciones (Obando & Mieles, 2017).

En este sentido, el rendimiento académico está compuesto por una variedad de elementos que pueden tener efectos positivos y negativos, incluyendo factores sociales, familiares, actividades extracurriculares, personales y ambientales, la calidad del docente, el ambiente de clase, el programa educativo y variables psicológicas, como la actitud y la motivación hacia la materia. No obstante, se considera que el estudiante sigue siendo el principal responsable de su rendimiento académico, ya que factores personales como la motivación, la ansiedad, la autoestima académica, el interés y las aspiraciones, la capacidad intelectual, las habilidades sociales y de estudio, los intereses vinculados a su proyección profesional, así como la asistencia y participación en clase, entre otros, juegan un papel fundamental en su desempeño (García, 2015; Obando & Mieles, 2017).

En línea con lo anterior, para comprender el rendimiento académico en su totalidad, es necesario considerar también las diferencias que pueden presentarse según el sexo, la cual se presenta como un factor importante para tener en cuenta (García, 2015; Seder & Villalonga, 2016).

Según Planck (2014), las diferencias de sexo en el rendimiento académico revelan patrones complejos que dependen de múltiples factores biológicos, culturales y sociales. Por ejemplo, las mujeres sobresalen en áreas tales como la lectura y la escritura, basadas en las habilidades verbales y de comunicación, lo que está asociado con expresividad emocional y atención a los detalles, supuestamente gracias a cualidades que se inculcan en la socialización temprana. Por otro lado, los hombres tienden a sobresalir en matemáticas y ciencias, posiblemente debido a las expectativas culturales que refuerzan el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Además, los estándares de género y las expectativas sociales también influye en la percepción de las capacidades académicas.

Por otro lado, las normas de género y las expectativas sociales influyen en la percepción de las capacidades académicas. Las mujeres a menudo enfrentan mayores presiones para cumplir con estándares altos, lo que, aunque potencia su rendimiento en muchas áreas, también incrementa el riesgo de experimentar altos niveles de ansiedad y estrés académico. Esta presión puede ser especialmente notable en carreras tradicionalmente dominadas por hombres, donde las mujeres pueden percibir un entorno competitivo y poco inclusivo. En contraste, los hombres suelen beneficiarse de un ambiente que refuerza su confianza en disciplinas técnicas y científicas, lo cual puede influir en una mayor persistencia en estas áreas (Planck, 2014).

En consonancia con esto, diversos estudios han mostrado tendencias consistentes.. El estudio realizado por Navarro-Soria y cols. (2018) reporta que las mujeres, en promedio, tienden a obtener mejores resultados académicos que los hombres. Este fenómeno ha sido atribuido, en parte, al uso más frecuente y complejo de estrategias de aprendizaje por parte de las mujeres, incluyendo herramientas como resúmenes, mapas conceptuales y guiones. Estas estrategias no solo facilitan la organización y recuperación de la información, sino que también reflejan un mayor dominio de habilidades metacognitivas que favorecen un aprendizaje significativo. Adicionalmente, las mujeres suelen mostrar niveles superiores de motivación, interés y organización del tiempo, aspectos que les permiten gestionar de manera más eficiente las demandas académicas.

En consonancia con esto, la investigación realizada por Ara y cols. (2022) reporta que las mujeres obtuvieron un promedio de rendimiento académico significativamente superior al de los hombres, con una diferencia de 0.3 decimas ( $p < .001$ ). Asimismo, los hallazgos de Capdevila y Bellmunt (2016) reportan que las mujeres obtienen, en promedio, calificaciones más altas que los hombres, con una diferencia estadísticamente significativa de 0,6 puntos en una escala de 10. Estas diferencias sugieren que las mujeres tienen una ventaja en el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento académico.

En resumen, el rendimiento académico es un producto del proceso de aprendizaje escolar, resultado de la influencia de diversas variables sociales y personales y sus interacciones. Además, existen otras variables como el sexo, la edad, el entorno sociocultural, el tipo de centro educativo, los hábitos de estudio, de lectura y de ocio que también afectan el rendimiento académico. En todos estos casos, se considera que el

rendimiento académico depende de estas otras variables, estableciendo así una relación de causa y efecto (Capdevila & Bellmunt, 2016).

## **2.2 Locus de Control**

El concepto de locus de control fue introducido por Rotter en 1966, como la localización de las causas de los eventos en la vida de las personas. Lo que inicio como un constructo concebido de manera bidimensional, entre externalidad contra internalidad, pasó a entenderse como un constructo multidimensional, sujeto a factores contextuales y situacionales (Mayora-Pernía et al., 2015).

Según Mohanty (2021), Rotter advirtió que la internalidad y la externalidad representan dos extremos de un continuo, no una categorización de uno o el otro. Inicialmente se identificaron dos tipos de locus de control. El locus de control interno se relaciona con los pensamientos que una persona tiene sobre su propia vida, creyendo que sus acciones determinan sus resultados. Por otro lado, el locus de control externo implica la creencia de que factores externos, como el destino o la suerte, son responsables de los eventos en la vida.

Es importante destacar que cada tipo de locus de control puede tener consecuencias tanto positivas como negativas. Las personas con un locus de control interno tienden a atribuir sus logros o fracasos a sus propios esfuerzos, también creen que cada acción tiene su consecuencia, lo que les hace aceptar el hecho de que las cosas suceden y que depende de ellos si quieren tener control sobre ellas o no. Rotter también reportó que las personas con un locus de control más interno exhibían dos características esenciales: alta motivación de logro y baja orientación hacia lo externo. Mientras que quienes tienen un locus de control externo creen que los resultados son producto de fuerzas fuera de su control, independientemente de si estos resultados son positivos o negativos. Rotter en su estudio del locus de control sugirió que las personas que presentaban un locus de control más externo generalmente tienen cuatro tipos de creencias que incluyen lo siguiente: otros poderosos (como médicos o enfermeras), el destino, la suerte y la creencia de que el mundo es demasiado complejo para predecir sus resultados, llevándolo a creer que las personas con un locus de control externo tienden a estar más estresadas y propensas a la depresión clínica (Arredondo Taborda et al., 2022; Mohanty, 2021).

Pero como se mencionó anteriormente, no es una categorización de locus de control puramente externo o interno, sino un continuo, así que existe un medio. Este tercer “tipo” de locus de control es el de bilocal, el cual implica una mezcla entre los tipos interno y externo y las personas que tienen la combinación de los dos locus de control a menudo se denominan bilocales. Estas personas manejan el estrés y afrontan sus enfermedades de manera más eficiente al tener la mezcla de locus de control interno y externo. Un ejemplo de este constructo sería el siguiente; hay dos estudiantes, ambos realizan el mismo examen, el primero dice “yo reprobé porque no estudie lo suficiente” (locus de control interno) el segundo “yo reprobé porque la prueba era difícil y no fue justo” (locus de control externo) (Mohanty, 2021).

Según Mohanty (2021), se cree que el hecho de que un estudiante tenga un locus de control interno o externo tiene un efecto poderoso en la motivación académica, la persistencia y el rendimiento escolar. En educación, se considera que los “internos” son más propensos a trabajar duro para aprender, progresar y tener éxito, mientras que los “externos” tienen más probabilidades de creer que trabajar duro es “inútil” porque alguien o algo los trata injustamente o los retiene. Los estudiantes con un locus de control externo también pueden creer que sus logros no serán reconocidos o que su esfuerzo no resultará en éxito.

En consonancia con esto, Arredondo Taborda y cols. (2022), menciona que la persona siempre tiene la necesidad de control, en especial en aspectos importantes de su vida, como la educación. Este impulso por control es esencial para el crecimiento y evolución individual de una persona en varios ámbitos de la vida, ya que teniendo el sentimiento de control, las personas aumentan sus probabilidades de alcanzar sus objetivos. Pero esta la contraparte, ejemplificando que quienes no logran este control pueden experimentar un vacío interno, lo que puede llevarlos a un estado de parálisis o sentirse atrapados, perdiendo la motivación para realizar cualquier actividad y abandonando sus metas y logros.

Rotter (1996), al crear su escala para medir el locus de control en una persona, habla de cinco dimensiones presentes para medir el externalismo; política, intrapersonal, laboral, destino e interpersonal. El factor político refiere a el control de una persona sobre situaciones políticas o mundiales. El factor intrapersonal que habla de la influencia que tiene el sujeto sobre el rumbo de su propia vida “a veces siento que no tengo suficiente

control sobre el rumbo que está tomando mi vida”. El factor laboral, el cual habla de la capacidad de sujeto para influir u orientar su éxito en el ámbito laboral “frecuentemente, llegar a ser jefe depende de haber tenido la buena suerte de estar presente en el lugar correcto”. El factor destino, la capacidad del sujeto para controlar su propio destino o futuro “la mayoría de las personas no se dan cuenta hasta qué punto sus vidas están controladas por hechos accidentales”. Por último, está el factor interpersonal, haciendo referencia a las capacidades de las personas en cuanto a sus relaciones sociales “es difícil saber si realmente le agradas o no a una persona” (Brenlla et al., 2010).

En cuanto al desarrollo del locus de control en la persona, se propone que puede surgir en la niñez con relación a sus experiencias de la infancia, haciendo que el sujeto luego apropie un locus externo o interno en diferentes situaciones de la vida, ya que como mencionamos, es dinámico (Mayora-Pernía et al., 2015). Según Mohanty (2021), el desarrollo del locus de control, siendo externo, interno o bilocal, está asociada a el estilo y recursos familiares que se utilicen o dispongan, también, en un ámbito mas amplio que la familia, a la estabilidad cultural y las experiencias en las que el esfuerzo conduce a una recompensa. Generalmente las personas que desarrollan un locus de control mas interno fueron criados en familias que moldeaban creencias internas típicas, refiriéndose a que fomentaban el esfuerzo propio, el compromiso con la educación, la responsabilidad y el pensamiento crítico, y los padres solían dar a sus hijos las recompensas que les habían prometido. Estas variables conjunto a el apoyo y constancia en la disciplina por parte de los padres al hijo desarrollan un locus de control más interno.

Otro factor importante por destacar, en cuanto a la formación del estilo de locus de control, es la edad. El locus de control se vuelve mas interno con la edad, ya que a medida que una persona se desarrolla en un ciclo normal de crecimiento se van adquiriendo ciertas habilidades que dan más control sobre el entorno en el cual se desenvuelve. Aunque no esta claro si esto o el desarrollo biológico de la persona es responsable de los cambios en el locus de control, siendo de más externo a interno (Mohanty , 2021).

Por último, en cuanto a la relación entre locus de control y sexo, las investigaciones revelan conclusiones variadas y contradictorias. Se habla de que las mujeres presentan un locus de control más externo que los hombres, atribuyendo esto a las diferencias psicológicas de sexo que se originan durante la fase prenatal y diferencias

de sexo (Awaworyi Churchill et al., 2020). Sin embargo, algunos estudios concluyen que los hombres tienden a tener un locus de control más interno. Por ejemplo, según Mohanty (2021) un estudio de Mohsin y Zaidi (2013) evaluó a estudiantes de graduación en Pakistán y encontraron que los hombres se orientaban hacia un locus interno, mientras que las mujeres obtenían puntuaciones más altas en locus externo. Un estudio reciente sobre adolescentes de entornos familiares favorables y desfavorables también reveló que los chicos adoptan un enfoque más lógico e interno frente a los eventos, mientras que las chicas mostraron mayor locus externo, ligado a un enfoque más sentimental en respuesta al cambio social y cultural.

Por el contrario, investigaciones como la de Manger y Eikeland (2000), que estudiaron adolescentes noruegos de 14 a 15 años, encontraron que las chicas tenían un mayor locus de control interno en comparación con los chicos. Este hallazgo refleja que en ciertos contextos las mujeres pueden tener un locus interno más fuerte (Akhtar, A., & Saxena, S., 2014).

### **2.3 Autoeficacia**

La autoeficacia se define por Bandura como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” Es decir, se entiende como una autopercepción sobre las propias capacidades y la creencia de lo que se puede lograr gracias a ellas, y está caracterizada en función de una tarea específica (Soler, 2019). En consonancia con esto, en esta investigación se estudiara la autoeficacia en relación al rendimiento académico

Soler (2019) habla de dos componentes de la autoeficacia, el primero siendo las propias capacidades para llevar a cabo una actividad concreta y el segundo, la autopercepción que se posee dichas capacidades.

Otra manera de entender la autoeficacia puede ser la traída por Navarro y cols. (2019), los cuales entienden a la autoeficacia como compuesta por tres dimensiones centrales; la primera siendo la percepción de la persona sobre el nivel de dificultad de la tarea y su posibilidad de poder realizarla. Segundo, la confianza de la persona de poder realizar la tarea exitosamente y cumplir con la meta propuesta. Ultimo, la transferencia de logros alcanzados previamente. Ahora, el fortalecimiento de dichos componentes se lleva a cabo cuando el desempeño logrado responde a las expectativas que tenía la

persona, así las experiencias de éxito y fracaso proveerán una concepción de control sobre la tarea. Las experiencias de otras personas también podrían fortalecer las dimensiones mencionadas, de manera que cuando otros tienen éxito en dicha tarea dotaría de mayor sentido de autoeficacia. Cuando otra persona inspira cierta confianza a otra, con el objetivo de que se enfrente a la tarea. Por último, las respuestas fisiológicas como sudoración o disfemia al momento de enfrentar la situación o tarea.

En este sentido, el entendimiento de la autoeficacia revela y permite entender porque algunas personas con el mismo nivel de habilidad, aptitudes y conocimientos sobre una temática presentan comportamientos o resultados diferentes a otros sujetos. Por ello menciona que la percepción de esta autoeficacia es de suma importancia para dominar un amplio espectro de actividades Aguirre y col (2015). En este sentido, como mencionan Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), para que una persona pueda elegir estrategias de aprendizaje efectivas, evaluar su conocimiento, supervisar su progreso y entender la importancia de usar técnicas específicas, primero necesita creer firmemente en su capacidad para manejar estos aspectos y mejorar su aprendizaje o desempeño en cualquier actividad que desee realizar.

Sean fuerte o débiles las creencias que tienen la persona de sus capacidades, estas generan impactos diferenciados en los pensamientos, afectos, emociones y conductas que la persona despliega en un estable y amplio rango de situaciones y contextos (Covarrubias et al., 2019)

En este sentido, la autoeficacia influye en el comportamiento, la cantidad de esfuerzo y perseverancia que se le dedica a los desafíos que una persona debe enfrentar, una persona con una autoeficacia alta establece metas mas ambiciosas y lo acompañan con el compromiso adecuado. En el ámbito educativo la autoeficacia como se menciona más adelante es crucial para el éxito académico ya que tienden a utilizar mejores estrategias de aprendizaje, poseen una mayor motivación intrínseca y logran mejores resultados. Aquellos estudiantes que tienen una fuerte confianza en sus capacidades no se restringen a simplemente elegir actividades que saben que podrán cumplir con facilidad, sino que seleccionan desafíos académicos mas complejos y retadores. La autoeficacia que se tiene permite que persistan antes estas dificultades y se adopten estrategias de aprendizaje para enfrentar los fracasos (Covarrubias et al., 2019; Waddington, 2023).

En conclusión, la autoeficacia juega un papel crucial, ya que para implementar procesos de autorregulación del aprendizaje no es suficiente conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas disponibles; también es necesario tener la confianza suficiente para aplicarlas y mantenerlas a lo largo del tiempo. Una autoeficacia alta está asociada a una mejor salud mental en general, ya que la gente puede crear creencias o expectativas más realistas a sus capacidades. (Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo, 2022).

Por último, es relevante la relación existente entre la autoeficacia y el sexo. Según Aguirre y cols. (2015), varios estudios mencionan resultados parecidos en cuanto a las áreas en las cuales se destacan los hombres y las mujeres. Por ejemplo, las mujeres parecen percibirse como más autoeficaces, con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces en tareas relacionadas con la lecto-escritura como el uso correcto del lenguaje, reconocimiento y manipulación de patrones espaciales, ejecución, composición y apreciación de patrones musicales, comprensión de los/as demás, trabajo efectivo con otros, relación empática y respetuosa con otros, comprensión de las propias motivaciones, sentimientos y capacidades y reconocimiento y clasificación de objetos del mundo natural. En cambio, los hombres se reportan más autoeficaces en tareas del tipo de análisis lógico de problemas, realización de cálculos y actividades relacionadas con la investigación científica, control del cuerpo y buen desempeño en disciplinas deportivas (Navarro et al., 2019).

En relación a esto, las razones del porque las mujeres se perciben autoeficaces en ciertas áreas y los hombres en otras, se puede entender bajo la teoría social cognitiva de Bandura, la cual explica que las expectativas de autoeficacia son de los condicionantes más críticos de las diferencias de sexo en la toma de decisiones, estas diferencias se dan a causa del proceso de socialización que da a lugar a que tanto la mujer como el hombre tenga una visión diferente acerca de las mismas tareas, ocupaciones y metas (Aguirre et al., 2015).

Estas diferencias en cuanto a las perspectivas de género se presentan a nivel cultural, social y de valorativo, transmitiéndose a lo largo del tiempo mediante la socialización. Bandura menciona que una de las formas en las cuales los niños aprenden estos estereotipos de género, es mediante la observación de los modelos a seguir tanto masculinos como femeninos y como se desenvuelven en el contexto que se encuentran.

Aunque las personas nacen con diversas capacidades, es complicado que niños y niñas desarrollen un sentido de autoeficacia adecuado en actividades que no se les permitieron practicar debido a estereotipos de género. El desarrollo de estas capacidades está influido, en parte, por la percepción de competencia que cada individuo tiene sobre su habilidad para tener éxito en diferentes tareas a lo largo de la vida (Navarro et al., 2019).

Un ejemplo que provee Navarro y cols. (2019), es el del caso de la autoeficacia en cuanto a las matemáticas, donde se ha demostrado que las diferencias en el rendimiento académico pueden explicarse por la reproducción de roles de género tradicionales, que afectan particularmente a las alumnas y limitan los resultados que podrían alcanzar. Esto podría estar relacionado tanto con las expectativas del docente respecto al desempeño de las estudiantes como con la interacción mutua entre el rendimiento y la autoeficacia, donde las percepciones de habilidad y los resultados obtenidos influyen recíprocamente, consolidando las desigualdades de género en el ámbito educativo.

En resumen, se puede asumir que las diferencias en cuanto la percepción de autoeficacia de hombres y mujeres depende con relación a la tarea que se le proponga realizar. La problemática radica en cuanto a la autoeficacia general, la cual constantemente provee discursos contradictorios entre estudios. Algunos afirman que los hombres tienen mayor autoeficacia, mientras que otros reportan niveles más altos en mujeres. Otros estudios no encuentran diferencias significativas entre ambos sexos. Sin embargo, estas diferencias pueden depender de la tarea específica: los hombres tienen mayor autoeficacia en matemáticas, ciencias y computación, mientras que las mujeres destacan en lectoescritura y habilidades lingüísticas. (Aguirre et al., 2015; Navarro et al., 2019).

## **2.4 Autoeficacia y Rendimiento Académico**

En cuanto a la relación de estas dos variables, hay una predominancia en la mayoría de los estudios en la que la autoeficacia mantiene una correlación alta y significativa con respecto al rendimiento académico (Barca-Enriquez et al., 2015).

En el estudio de Barca-Enriquez et al (2015) se habla de cómo Bandura introduce un concepto en 1989 llamado “autoeficacia académica percibida”, siendo las capacidades del estudiante para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a tipos de acciones educativas designadas (pp. 2).

Bandura postulaba que las creencias de eficacia influyen de manera directa sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades en el ámbito académico (Barca-Enriquez et al., 2015).

Los estudiantes los cuales posean un alto sentido de eficacia para completar una tarea educativa participaran de manera más activa, mayor disposición, mayor esfuerzo y persistirán más ante las adversidades. Mejor explicado por Covarrubias y cols. (2019), los estudiantes que presentan una autoeficacia más alta se caracterizan por; ver los problemas como desafíos y no como amenazas, mantener el esfuerzo y compromiso con el objetivo durante un periodo de tiempo extendido o hasta su cumplimiento, asumir responsabilidad de los fracasos a causa de poco esfuerzo y no por falta de capacidad, apuntar a objetivos mas desafiantes, gestionar procesos de autorregulación en momentos difíciles y por último, establecer metas realistas pero exigentes.

Mientras que los estudiantes que no desarrollen un sentido de eficacia alto serían más afectados hacia las adversidades y demás factores (Barca-Enriquez et al., 2015). Los estudiantes con niveles de autoeficacia mas bajos tienden a tener la concepción de que las tareas académicas son más difíciles de lo que son, haciendo así que procrastinen en cuanto a la realización de esta o bien no la terminen. Son más propensos a sentir temor al fracaso ya que perciben estas actividades o tareas como amenazantes o abrumadoras haciendo que en vez de concentrar su atención en realizar la tarea lo mejor que pueden, dirigen la atención a pensamientos y preocupaciones en torno a los posibles fracasos y deficiencias personales. Todo esto se consuma con el resultado de un bajo rendimiento académico, baja atención durante la clase y baja calidad de sus tareas académicas (Navarro et al., 2019).

Efectivamente al final de su estudio, Enríquez et al (2015) concluye que la autoeficacia es una de las variables que contribuyen a la explicación del buen rendimiento académico del alumnado. Pero cuando el alumnado es dominado por la ansiedad y estrategias superficiales ante exámenes, propio de un sujeto con autoeficacia baja, el rendimiento académico disminuye.

La manera en la cual una autoeficacia se va formando a lo largo del tiempo, sea baja o alta, es mediante experiencias directas, persuasión verbal y aprendizaje vicario. Estos determinantes constituyen predictores significativos de la autoeficacia de la persona (Navarro et al., 2019).

Existe una relación bidireccional entre autoeficacia y ansiedad, las personas que tienen una baja autopercepción de eficacia académica presentan mayores niveles de ansiedad y aquellos que presentan una alta percepción de autoeficacia muestran bajos niveles de ansiedad, asociándolas de manera directa con el rendimiento académico (Fernández et al., 2015).

Aunque en el presente trabajo de integración final no se indague en la ansiedad como una variable en sí, es necesario para entender los factores internos que pueden afectar a la autoeficacia del alumno.

### **III. DEFINICION DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPOTESIS**

#### **3.1 Definición del Problema**

¿Cuáles son las diferencias en la autoeficacia según el sexo? ¿Hay diferencias en cuanto a la media de externalidad del locus de control según el sexo? ¿Cuáles son las dimensiones del locus de control tienen una la externalidad más baja y más alta según el sexo? ¿Cuáles son las diferencias en cuanto al rendimiento académico según el sexo? ¿Hay relación entre el locus de control, autoeficacia y el sexo?

#### **3.2 Objetivos**

##### **3.2.1 *Objetivo General***

Conocer y relacionar el locus de control y la autoeficacia con el rendimiento académico en función del sexo en estudiantes universitarios, entre 20 y 25 años, que cursan los últimos dos años de sus carreras en la Universidad Católica Argentina.

##### **3.2.2 *Objetivos específicos***

1. Conocer las diferencias en la autoeficacia según el sexo
2. Comparar la medida de externalidad del locus de control según el sexo.
3. Conocer cuales dimensiones del locus de control tienen una la externalidad más baja y más alta según el sexo.
4. Identificar diferencias en cuanto al rendimiento académico según el sexo.
5. Relacionar la autoeficacia y el locus de control con el rendimiento académico

#### **3.3 Hipótesis**

1. Las estudiantes mujeres presentan una autoeficacia menor a la de los varones.

2. Las mujeres presentan un locus de control con tendencia externa en tanto que los varones tienden a tener un locus de control interno
3. las mujeres tienen un rendimiento académico mayor que los varones.
4. No hay relación entre la autoeficacia alta y el mayor rendimiento académico
5. La autoeficacia alta se relaciona con un locus de control interno
6. El locus de control interno se relaciona con mayor rendimiento académico.
7. En mujeres, la dimensión del locus de control “laboral” es la que muestra menos control externo, mientras que la dimensión “destino” es la que muestra más control externo en mujeres.
8. En hombres, la dimensión del locus de control “laboral” es la que muestra menos control externo, mientras que la dimensión “política” es la que más muestra más control externo.

#### **IV. MÉTODO**

##### **4.1 Diseño de Investigación**

El Trabajo de Integración Final se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo-correlacional.

##### **4.2 Participantes**

La muestra está conformada por 82 estudiantes de la Universidad Católica Argentina (UCA), se seleccionaron por cuotas 41 mujeres y 41 varones para poder comparar según esta característica. Dichos estudiantes pertenecen a cualquier carrera mientras que estén en los últimos dos años de su carrera universitaria, tengan entre 20 y 25 años y residentes del área metropolitana de Buenos Aires. La muestra es no probabilística, participación voluntaria y se utilizó el método bolo de nieve.

##### **4.3 Instrumentos**

###### ***4.3.1 Adaptación Argentina de la escala de Locus de control de Rotter***

Para evaluar el Locus de Control se utilizó la “Adaptación Argentina de la escala de Locus de control de Rotter” adaptada en Argentina por Brenlla y Vázquez en 2010. Esta escala proporciona una medida de locus de control percibido en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Brenlla & Vázquez, 2010).

Esta escala presenta 29 ítems en total, de esos 29 ítems; 23 ítems dirigidos a evaluar expectativas generalizadas de control sobre los refuerzos y 6 ítems distractores dirigidos a hacer más ambiguo el propósito de la prueba. En todos los ítems se dan dos opciones de respuesta en cada ítem, una más interna y la otra más externa. Los resultados se miden en base a la puntuación obtenida, reflejando el grado de externalismo del sujeto (Brenlla & Vázquez, 2010).

Como se mencionó anteriormente se proponen cinco dimensiones del externalismo en la escala: Política: el control percibido de los sujetos en acontecimientos políticos: Compuesto por ítems: 3, 12, 17, 22 y 29. Intrapersonal: la percepción que tiene el sujeto sobre el control del rumbo de su vida en general: Compuesto por ítems: 13, 25 y 28. Laboral: capacidad del sujeto para influir su éxito en el ámbito laboral. Integrado por los ítems: 11, 15 y 16. Destino: la capacidad del sujeto para controlar su propio destino Compuesto por ítems: 2, 7, 18 y 21. Interpersonal: la capacidad de control sobre sus relaciones sociales, compuesto por ítems: 20, 23 y 26 (Brenlla & Vázquez, 2010)

La escala se puntúa de la siguiente manera; se atribuye 1 punto para cada una de las siguientes respuestas: 2.a, 3. b, 4.b, 5.b, 6.a, 7.a, 9.a, 10.b, 11.b, 12.b, 13.b, 15.b, 16.a, 17.a, 18.a, 20.a, 21.a, 22.b, 23.a, 25.a, 26.b, 28.b, 29.a. También como se mencionó, hay ítems distractores, los cuales son; 1, 8, 14, 19, 24, 27. Estos, sea la opción a o b, no suman ni restan. En conclusión, cuanto menor sea la puntuación de la escala, menor será la tendencia de la persona a percibir que tiene control sobre su vida y sus resultados.

#### ***4.3.2 Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General***

La autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores en su vida cotidiana (Brenlla et al., 2010). Presenta 10 ítems con escalamiento tipo Likert de 4 puntos. Las claves de corrección de la escala se dividen en; 1: nunca, 2: pocas veces, 3: muchas veces, 4: siempre.

Se realiza una sumatoria total y los criterios para la interpretación son los siguientes; las puntuaciones iguales o menores de 29 están comprendidas entre las bajas, mientras que las puntuaciones de 37 o mayores, serian consideradas más altas (Brenlla et al., 2010). En resumen, mientras más alta la puntuación obtenida, mas alto el nivel de autoeficacia, oscilando en un rango de 10 a 40 puntos

### **4.3.3 Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico AD-HOC**

Se creó un cuestionario AD-HOC en el cual se recopiló información sociodemográfica, sexo (mujer y varón), lugar de residencia, año de la carrera, edad y promedio académico con aplazos al momento de realizar el cuestionario.

Se explica en el cuestionario como identificar el promedio durante su carrera: Acceder a SIU guaraní de la UCA, Ir a Sistema Guaraní, Reportes, Promedio y porcentaje de avance en la carrera, Promedio con aplazos.

## **4.4 Procedimiento**

Los instrumentos de Locus de control, Autoeficacia y el cuestionario sociodemográfico AD-HOC fueron convertidos en formato Google forms, respondidos de manera individual autoadministrada y se enviaron de manera virtual. Antes de cualquier instrumento se presentó el consentimiento informado para participar de la investigación. Se enviaron los cuestionarios mediante WhatsApp con una nota especificando los requisitos para participar en la investigación y un estimado de tiempo que conlleva para completarse de 15 minutos.

También se creó un código QR con el enlace del formulario AD-HOC de Google forms para buscar participantes en tiempo real en la universidad, se les preguntó si es que podían participar de un breve cuestionario para un TIF si es que cumplían con los requisitos.

Fueron enviados todo en un mismo enlace, y los instrumentos fueron presentados en el siguiente orden; consentimiento informado, cuestionario sociodemográfico AD-HOC, Locus de control y Autoeficacia.

## **4.5 Análisis de Datos**

En cuanto el análisis de datos se armó una base de datos utilizando la dispuesta por Google Forms. Luego se analizaron los resultados utilizando el paquete estadístico SPSS y mediante un análisis descriptivo informado medias y desvíos estándar, se compararon los datos según sexo. Para el objetivo 1,2, 3y 4 se utilizó la prueba t de student, y para el objetivo 5 la r de Pearson.

Estos procedimientos estadísticos permitieron observar una comprensión entre las diferencias de sexo según las variables pertinentes y la relación entre locus de control, autoeficacia y rendimiento académico.

## V. RESULTADOS

La muestra está compuesta por 82 personas de entre 20 y 25 años ( $M=22.34$ ,  $DE=1.63$ ) de sexo masculino y femenino. El 50% ( $n=41$ ) pertenecientes al sexo femenino y el 50% ( $n=41$ ) al sexo masculino. Todos, residentes del área metropolitana de Buenos Aires, estudiantes de los dos últimos años de cursada de la carrera en la Universidad Católica Argentina. Los datos se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de la muestra total*

Datos sociodemográficos				
	Media	Desv. Estándar	Mínimo	Máximo
Sexo	1,5	0.503		
Edad	22.34	1.635	20	25

Para responder el primer objetivo específico se realizó una prueba t de student para comparar autoeficacia en función del sexo y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ( $t(80) = 0.024$ ;  $p = .981$ ). Los resultados se informan en la tabla 2.

Los resultados descriptivos indicaron que tanto el grupo femenino ( $M = 29.43$ ,  $DE = 4.31$ ,  $N = 41$ ) como el masculino ( $M = 29.41$ ,  $DE = 4.88$ ,  $N = 41$ ) presentaron medias de autoeficacia similares. La desviación estándar más alta en el grupo masculino sugiere una mayor variabilidad en las puntuaciones dentro de este grupo, aunque este resultado no afectó significativamente las comparaciones de medias. A continuación, se muestra la tabla 2 con los datos correspondientes.

**Tabla 2**

*Autoeficacia en función de sexo*

Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias
---	-------------------------------------



Locus de control	Se asumen varianzas iguales	,011	,916	1,999	80	,049	1,70732	,85420	,00741	3,40723
------------------	-----------------------------	------	------	-------	----	------	---------	--------	--------	---------

Para el tercer objetivo se llevó a cabo una prueba t, comparación de medias. Se indagó en las dimensiones predominantes de locus de control según el sexo. En cuanto a la externalidad de las dimensiones predominantes en el sexo femenino, se encontró que la dimensión “Destino” fue la cual obtuvo una media de puntaje más alta con 1,73 (DE=0,25), mientras que la registró un puntaje más bajo fue la dimensión “Laboral” con 1,30 (DE=0,29).

En el caso del sexo masculino, la media de puntaje más alto correspondió a la dimensión “Política” con 1,64 (DE=0,27), mientras que le puntaje más bajo, al igual que las mujeres, fue por parte de la dimensión “Laboral” con 1,31 (DE=0,30). A continuación, se muestra la tabla 4 con los datos correspondientes.

**Tabla 4**

*Prueba t de Student, comparación de medias de dimensiones de puntajes de locus de control en función del sexo*

		Dimensiones de locus de control				
	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	
Dimensión Política	Femenino	41	1,6195	,30921	,04829	
	Masculino	41	1,6439	,27023	,04220	
Dimensión Intrapersonal	Femenino	41	1,3415	,34551	,05396	
	Masculino	41	1,3415	,32904	,05139	
Dimensión Laboral	Femenino	41	1,3008	,29632	,04628	
	Masculino	41	1,3171	,30688	,04793	
Dimensión Destino	Femenino	41	1,7317	,25854	,04038	
	Masculino	41	1,5793	,28744	,04489	

Dimensión	Femenino	41	1,6423	,31083	,04854
Interpersonal	Masculino	41	1,5366	,26748	,04177

Con respecto al cuarto objetivo se realizó otra *t* de student para comparar las diferencias en cuanto al rendimiento académico según el sexo. Se hallaron diferencias en el rendimiento académico en función del sexo de los sujetos, siendo que las mujeres presentan mayores valores de rendimiento académico que los hombres ( $t(80) = 4.953$ ;  $p = .000$ ).

Los resultados descriptivos indicaron que tanto el grupo femenino ( $M = 8.37$ ,  $DE = 0.75$ ,  $N = 41$ ) como el masculino ( $M = 7.34$ ,  $DE = 1.08$ ,  $N = 41$ ) presentaron valores similares en cuanto al rendimiento académico. A continuación, se muestra la tabla 5 con los datos correspondientes.

**Tabla 5**

*Prueba t de student para comparación de rendimiento académico en función de sexo*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferen cia de medias	Diferen cia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior	Superio r
Promedio académico	No se asumen varianzas iguales	2,948	,090	4,953	71,1 35	,000	1,0241 5	,20678	,61185	1,4364 5

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para evaluar las relaciones entre el locus de control, la autoeficacia y el promedio académico. Los resultados indican una correlación negativa, significativa y de intensidad media entre el locus de control y la

autoeficacia ( $r = -.369$ ,  $p = .001$ ;  $n=82$ ), lo que sugiere que a medida que aumenta la percepción de locus de control externo, disminuye la autoeficacia percibida.

No se encontraron correlaciones significativas entre el locus de control y el promedio académico ( $r = .127$ ,  $p = .257$ ), ni entre la autoeficacia y el promedio académico ( $r = .067$ ,  $p = .552$ ).

Estas correlaciones indican que, aunque el locus de control está asociado de manera significativa con la autoeficacia, no se encontraron relaciones significativas entre el locus de control o la autoeficacia con el rendimiento académico en esta muestra. A continuación, se muestra la tabla 6 con los datos correspondientes.

**Tabla 6**

*Prueba de r de Pearson para relación entre locus de control, autoeficacia y promedio académico*

		R de Pearson		
		Locus de control	Autoeficacia	Promedio académico
Locus de control	Correlación de Pearson	1	-,369**	,127
	Sig. (bilateral)		,001	,257
	N	82	82	82
Autoeficacia	Correlación de Pearson	-,369**	1	,067
	Sig. (bilateral)	,001		,552
	N	82	82	82
Promedio académico	Correlación de Pearson	,127	,067	1
	Sig. (bilateral)	,257	,552	
	N	82	82	82

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## VI. DISCUSION Y CONCLUSIONES

### 6.1 Discusión

Este estudio tuvo como objetivo principal explorar, conocer y relacionar el locus de control y la autoeficacia con el rendimiento académico en función del sexo en estudiantes universitarios, entre 20 y 25 años, que cursan los últimos dos años de sus carreras en la Universidad Católica Argentina.

El primer objetivo de este estudio fue conocer las diferencias en la autoeficacia según el sexo. Los resultados indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia general entre ambos grupos. Este hallazgo resulta relevante, ya que contrasta la hipótesis número uno del estudio, la cual decía que las mujeres presentarían niveles de autoeficacia más bajos en comparación con los hombres. Dicha hipótesis se basaba en estudios previos que han señalado que las mujeres tienden a experimentar una menor percepción de autoeficacia en ciertos contextos.

Este estudio optó por medir la autoeficacia desde una perspectiva más general, sin limitarse a dominios concretos. Esto sugiere que las diferencias de sexo en la autoeficacia podrían no ser tan evidentes cuando se evalúan percepciones generales, pero sí podrían manifestarse en contextos o tareas específicas, donde las expectativas sociales y culturales tienen un mayor peso.

La teoría mencionada por Aguirre et al. (2015) refuerza la idea de que las diferencias de sexo en la autoeficacia no suelen reflejarse de manera constante, sino que tienden a manifestarse en contextos específicos. Por ejemplo, las mujeres suelen reportar menor autoeficacia en áreas percibidas como dominadas por los hombres. Estos hallazgos sugieren que para comprender plenamente las dinámicas de la autoeficacia es fundamental incorporar mediciones contextualizadas y específicas en futuras investigaciones.

El segundo objetivo de este estudio fue comparar la medida de externalidad del locus de control según el sexo. Los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos, lo que lleva a rechazar la hipótesis de que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia un locus de control externo, mientras que los hombres tenderían a tener un locus de control predominantemente interno. Este hallazgo es consistente con algunos estudios previos que han cuestionado la existencia de diferencias de sexo uniformes en este constructo.

Por un lado, algunos estudios, como el de Mohsin y Zaidi (2013), han encontrado que las mujeres tienden a puntuar más alto en locus externo en comparación con los hombres, quienes muestran una orientación más interna. Este patrón se ha relacionado con diferencias psicológicas atribuidas al sexo que podrían originarse durante la fase prenatal y que se ven reforzadas por roles y expectativas en relación al sexo en contextos culturales específicos. De manera similar, investigaciones sobre adolescentes en entornos familiares diversos han señalado que los chicos tienden a adoptar un enfoque más lógico e interno frente a los eventos, mientras que las chicas responden de manera más sentimental, mostrando un mayor locus externo en situaciones de cambio social y cultural. (Awaworyi Churchill et al., 2020; Mohanty A., 2021)

Sin embargo, este panorama no es homogéneo. Estudios como el de Manger y Eikeland (2000), encontraron que las mujeres presentaban un locus de control interno más fuerte que los hombres, rompiendo con la idea de que las mujeres están inherentemente predispuestas hacia un locus externo. Entonces, las diferencias observadas en el locus de control no pueden atribuirse únicamente al sexo biológico, sino que están profundamente influenciadas por factores socioculturales y educativos. Argumentando que las mujeres pueden desarrollar un locus interno más sólido en contextos donde se fomenta la independencia, la autorreflexión y la igualdad de género (Akhtar, A., & Saxena, S., 2014).

El tercer objetivo fue conocer cuales dimensiones del locus de control tienen una externalidad más baja y más alta según el sexo, los resultados probaron que el sexo femenino presenta mayor externalidad en cuanto a la dimensión “destino”, mientras que se observó una mayor internalidad en cuanto a la dimensión “laboral”. Estos resultados respaldan la séptima hipótesis planteada. En cuanto al caso de los hombres, los resultados muestran que el sexo masculino presentó una mayor externalidad con respecto a la dimensión “política”, mientras tanto una mayor internalidad a la dimensión “laboral”.

La dimensión "Destino", en la que las mujeres mostraron mayor externalidad, se asocia con creencias relacionadas con el azar y la suerte como factores determinantes de los acontecimientos en la vida. Los ítems de esta dimensión, como "La mayoría de las situaciones tristes que ocurren en la vida de las personas se deben, en parte, a la mala suerte" o "La mayoría de las personas no se dan cuenta hasta qué punto sus vidas están controladas por hechos accidentales", reflejan una percepción de que las fuerzas externas y la suerte tienen un rol importante. Este hallazgo podría interpretarse en el marco de las

expectativas sociales y culturales que han moldeado las experiencias de las mujeres, llevándolas a percibir ciertos aspectos de la vida como menos controlables debido a restricciones sistémicas o históricas (Brenlla & Vázquez, 2010).

En contraste, tanto hombres como mujeres mostraron una mayor internalidad en la dimensión "Laboral". Los ítems de esta dimensión, como "Frecuentemente, llegar a ser jefe depende de haber tenido la buena suerte de estar primero en el lugar correcto", invitan a reflexionar sobre la relación entre esfuerzo personal (Brenlla & Vázquez, 2010).

En cuanto a la dimensión "Política", los resultados indican que los hombres tienen una mayor externalidad. Esta dimensión incluye ítems como "Es difícil para la gente tener demasiado control sobre lo que hacen los políticos en su cargo" y "Este mundo está manejado por unas pocas personas que se encuentran en el poder, y el hombre común no puede hacer mucho respecto de ello". Este hallazgo podría reflejar una desconfianza más marcada en las instituciones políticas entre los hombres o una percepción más crítica hacia la capacidad individual de influir en los sistemas de poder (Brenlla & Vázquez, 2010).

Es importante señalar que no se encontraron estudios previos que exploraran las diferencias de sexo utilizando las dimensiones específicas de la Adaptación Argentina de la Escala de Locus de Control de Rotter.

El cuarto objetivo, fue identificar las diferencias en cuanto al rendimiento académico según el sexo. Los resultados mostraron diferencias significativas, mostrando que las mujeres obtienen un rendimiento académico generalmente superior al de los hombres. Este hallazgo respalda la tercera hipótesis planteada y es consistente con investigaciones previas que señalan una ventaja femenina en diversas áreas del desempeño académico.

Según Planck (2014), las diferencias en el rendimiento académico según el sexo se explican por una combinación de factores biológicos, sociales y culturales. Las mujeres tienden a sobresalir en habilidades verbales, como lectura y escritura, que están vinculadas con la expresividad emocional y la atención al detalle. En contraste, los hombres frecuentemente destacan en áreas como matemáticas y ciencias, lo cual ha sido atribuido a expectativas culturales que refuerzan habilidades como el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

Un factor clave que podría explicar los resultados observados en este estudio es el uso de estrategias de aprendizaje más avanzadas y frecuentes por parte de las mujeres. Investigaciones como las de Navarro-Soria y cols. (2018) y Capdevila y Bellmunt (2016) han señalado que las mujeres suelen emplear herramientas como resúmenes, mapas conceptuales y guiones, lo que refleja un dominio superior de habilidades metacognitivas.

La investigación realizada por Ara y cols. (2022) respaldan los resultados presentes al reportar que las mujeres obtienen promedios académicos superiores al de los hombres, con diferencias que alcanzan hasta 0,3 décimas. De manera similar, Capdevila y Bellmunt (2016) observaron diferencias estadísticamente significativas de hasta 0,6 puntos en una escala de 10, a favor de las mujeres. Estas diferencias ponen de manifiesto cómo las estrategias y hábitos de estudio, junto con variables motivacionales, son factores críticos que median en el rendimiento académico.

A pesar de estos resultados, es importante tener en cuenta que el rendimiento académico no es un fenómeno aislado, sino el producto de la interacción de múltiples variables. Además del sexo, factores como la edad, el entorno sociocultural, el tipo de institución educativa y los hábitos de estudio juegan un papel crucial en el desempeño académico (Capdevila & Bellmunt, 2016).

El quinto objetivo, relacionar la autoeficacia y el locus de control con el rendimiento académico, mostró que a medida que sube la percepción de control externo, disminuye la autoeficacia percibida, la cual está en línea con la hipótesis planteada, la cual menciona que una autoeficacia alta se relaciona con un locus de control interno.

Una alta autoeficacia se asocia típicamente con un locus de control interno, mientras que un locus de control externo tiende a relacionarse con niveles más bajos de autoeficacia (Silvestre et al., 2021). Esto podría atribuirse a que las personas con un locus de control interno suelen atribuir sus éxitos y fracasos a factores personales como el esfuerzo, la capacidad o la estrategia utilizada, fortaleciendo esa autoeficacia para ser más alta. Por el contrario, las personas con un locus de control externo tienden a atribuir los resultados a factores externos como la suerte, el destino o las circunstancias, lo cual puede afectar su percepción de autoeficacia al sentirse menos responsables de sus logros o fracasos.

Luego, los resultados mostraron que no se encontraron correlaciones significativas entre el locus de control y el promedio académico, también contrastando

con la hipótesis planteada de que el locus de control interno se relaciona con mayor rendimiento académico.

Según los resultados, esto iría en contra de investigaciones previas, como las de Abid et al. (2016), que destacan que los estudiantes con un locus de control interno suelen creer que su éxito académico depende principalmente de su esfuerzo y habilidades. Esto los impulsa a adoptar estrategias más efectivas para alcanzar sus metas. En cambio, un locus de control externo se asocia más con un rendimiento académico deficiente, ya que los estudiantes tienden a atribuir sus fracasos a factores fuera de su control, como la suerte o el destino, lo que puede limitar su motivación y proactividad en entornos educativos.

Por último, los resultados mostraron que no hay relación significativa entre la autoeficacia y el rendimiento académico. La cual respalda la hipótesis número cuatro. Sin embargo, estos resultados contrastan con la mayoría de la literatura previa, que señala una fuerte relación positiva entre estas dos variables.

Estudios como el de Barca-Enríquez et al. (2015) dicen que la autoeficacia, definida como las creencias del estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar metas académicas, es un predictor significativo del rendimiento académico. Según Bandura (1989), la autoeficacia impacta en el esfuerzo, la persistencia y la elección de actividades en el ámbito educativo. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a ver los problemas como desafíos, mantener su esfuerzo ante las dificultades, trabas y problemas y asumir responsabilidad por los fracasos, lo que los lleva a tener un mejor rendimiento académico.

En este sentido, investigaciones adicionales, como las de Covarrubias y cols. (2019), describen cómo los estudiantes con altos niveles de autoeficacia desarrollan procesos de autorregulación, establecen metas ambiciosas pero alcanzables y dirigen su atención hacia la resolución de tareas, en lugar de centrarse en posibles fallas personales. Por el contrario, los estudiantes con baja autoeficacia suelen percibir las tareas académicas como más complejas de lo que realmente son, lo que aumenta la procrastinación y la ansiedad, influyendo negativamente en su desempeño.

## **6.2 Limitaciones, Futuras Líneas de Investigación y Transferencia**

En el estudio actual se identificaron dos principales limitaciones que impactaron en el análisis del estudio. El primero fue la ausencia de estudios previos que exploren las diferencias de sexo en las dimensiones específicas de la Adaptación Argentina de la

Escala de Locus de Control de Rotter. No se encontró ningún otro estudio que utilice esta escala específica para la discusión y comparación de resultados en cuanto a las diferencias de sexo según las dimensiones de “Destino”, “Político”, “Laboral”, “Intrapersonal” e “Interpersonal”. Este vacío teórico dificultó la discusión de los hallazgos, ya que no fue posible contrastar con investigaciones previas.

La segunda limitación fue que la mayoría de los estudios previos sobre las diferencias entre locus de control, autoeficacia y rendimiento académico según sexo eran anteriores a 2015, generando que la mayoría de los estudios encontrados tengan que ser descartados, limitando la incorporación de evidencias actualizadas para enriquecer el análisis.

Otra limitación fue el tamaño y naturaleza de la muestra utilizada. Si bien la muestra fue equilibrada en cuanto a la distribución por sexo y se alcanzó el número total necesitado, la investigación se restringió a estudiantes universitarios provenientes exclusivamente de la Universidad Católica Argentina en un rango de edad específico. En retrospectiva habría sido beneficioso considerar una muestra más amplia y diversa que incluyera participantes de distintas universidades y contextos socioculturales.

Una última limitación del estudio fue la falta de diferenciación en relación al sexo y al género en las investigaciones utilizadas para respaldar esta investigación.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, se proponen diversas líneas de investigación futura, la primera siendo realizar estudios similares que utilicen la “Adaptación Argentina de la Escala de Locus de Control de Rotter”, pero con muestras más grandes y representativas como se mencionaron anteriormente. Para así, validar y ampliar los hallazgos obtenidos en este trabajo, considerando la influencia de factores culturales y contextuales.

Otra línea de investigación pertinente podría ser explorar como cambian el locus de control y la autoeficacia a lo largo de la trayectoria educativa universitaria y como estas variables interactúan con el rendimiento académico. Ya que en este estudio, los estudiantes estaban en sus últimos dos años de carrera.

Como transferencia, los resultados de esta investigación tienen implicaciones prácticas para instituciones educativas, docentes y orientadores vocacionales. Comprender las diferencias de locus de control y autoeficacia podrían fomentar el diseño

de programas orientados a mejorar el rendimiento académico mediante estrategias que promuevan un locus de control más interno y mayores niveles de autoeficacia.

### **6.3 Conclusiones**

El objetivo principal de este trabajo de integración final fue explorar la relación entre el locus de control, la autoeficacia, y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, considerando las diferencias según sexo.

En cuanto a la relación entre autoeficacia y sexo, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de autoeficacia general entre hombres y mujeres, rechazando la primera hipótesis que proponía que las mujeres presentarían niveles de autoeficacia más bajo que los hombres y reforzando la idea de que las diferencias entre autoeficacia y sexo están atadas a contextos o tareas específicas.

En el locus de control y sus diferencias por sexo, tampoco se terminaron encontrando diferencias significativas, contradiciendo la segunda hipótesis de que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia un locus de control externo, mientras que los hombres tenderían a tener un locus de control predominantemente interno.

En cuanto a las diferencias por rendimiento académico según el sexo, las mujeres si obtuvieron un rendimiento académico superior al de los hombres, respaldando la literatura previa y confirmando la tercera hipótesis, la cual proponía un mayor rendimiento académico en las mujeres.

Por último, la relación entre autoeficacia, locus de control y rendimiento académico, se encontró una relación significativa entre locus de control externo y autoeficacia, confirmando la quinta hipótesis sobre la conexión entre locus de control interno y alta autoeficacia. Sin embargo, no se hallaron correlaciones significativas entre autoeficacia o locus de control con el rendimiento académico, contradiciendo la sexta hipótesis y estudios pasados.

En cuanto a la séptima y octava hipótesis, se comprobaron parcialmente, ya que las mujeres mostraron una mayor externalidad en la dimensión “Destino”, mientras que los hombres en “Política”. Ambos grupos presentaron una mayor internalidad en la dimensión “Laboral”.

En conclusión, aunque algunos hallazgos confirmaron las hipótesis planteadas, otros resultados contradicen estudios previos, así demostrando la complejidad de los factores que intervienen en el rendimiento académico, locus de control y autoeficacia.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abid, M. A., Kanwal, S., Nasir, M. A. T., & Iqbal, S. (2016). The effect of locus of control on academic performance of the students at tertiary level. *International Review of Management and Business Research*, 5(3), 860.
- Aguirre, Juan F, Blanco, José R, Rodríguez-Villalobos, Judith M, & Ornelas, Martha. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Akhtar, A., & Saxena, S. (2014). Gender differences in locus of control. *Indian J. Psychol. Sci*, 5, 45-49.
- Ara, N. B., Guzmán, J. R., Godoy-Cumillaf, A., Merellano-Navarro, E., & Uribe, N. U. (2022). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, ciencia y deporte*, 17(53), 109-131.
- Arredondo Taborda, Y., Orejuela Durango, M. A., Zapata Blanco, S. M., & Orozco Ibarra, N. (2022). *Relación locus de control y rasgos de personalidad con la procrastinación*. [Tesis de Grado, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria].
- Awaworyi Churchill, S., Munyanyi, M. E., Prakash, K., & Smyth, R. (2020). Locus of control and the gender gap in mental health. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 178, 740-758. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.08.013>
- Barahona U, Planck. (2014). Factores determinantes do rendimento acadêmico dos estudantes da Universidade de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Barca-Enriquez, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., Almeida, L. S., Porto, A., & Barca, A. (2015). Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: Indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 083-089. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.460>

- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94.
- Brenlla, M., & Vázquez, N. (2010). *Análisis psicométrico de la adaptación argentina de la escala de locus de control de Rotter*, documento de trabajo núm, 2, Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina
- Capdevila Seder, A., & Bellmunt Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34, 157–172. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/j/253261>
- Covarrubias-Apablaza, Carmen G., Acosta-Antognoni, Hedy, & Mendoza-Lira, Michelle. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Fernández, J. M. G., Martín, N. G. L. S., Maciá, C. G., Juan, M. V., & Saura, C. I. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar?: Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), Article 1. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.68>
- García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228, article 7.
- Gutiérrez-Monsalve, Jaime A., Garzón, Juan, & Segura-Cardona, Angela M.. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Mayora-Pernía, C. A., Morgado, N. F. de, Mayora-Pernía, C. A., & Morgado, N. F. de. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 261-283. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.16>

- Mohanty A. (2021). Gender Difference in Locus of Control: A Comparative Study. *International Journal of Indian Psychology*, 9(4), 935-949. DOI:10.25215/0904.089
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., y González Navarro, M.G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación?. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-2234
- Obando, D. C. J. A., & Mielles, D. C. J. L. C. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), Article 58.
- Palomares, C., Burciaga, J., Ponce, H., & Nuñez-Marquez, G. (2022). Religiosidad, locus de control y desempeño académico en una muestra de universitarios. *Psicología Educativa*, 10(1).
- Pierart, C. G. A., & Pavés, F. R. (2011). Estilos De Aprendizaje, Género Y Rendimiento Académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(8), Article 8. Recuperado de: <https://doi.org/10.55777/rea.v4i8.937>
- Serna, J. y Brenlla, M. (2014). Locus de control y autoeficacia. Su asociación con el desempeño académico en estudiantes de secundario de contextos vulnerables. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, 1(1), 36-39. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-035/800>
- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V., Díaz-Esteve, J., & Montes-Miranda, A. (2021). Caracterización psicosocial de estudiantes universitarios: Relación entre autoestima, autoeficacia y locus de control. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), Article 2. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6411>
- Soler, M. D. M. H. (2019). Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión. *Cadernos de Tradução*, 39(2), 204-226. Recuperado de: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39n2p204>
- Soria, I. N. (2019). Relación entre técnicas de estudio, rendimiento académico y género. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 1(1), 1-12.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(2), 277-290.

## VIII. APENDICE

### Anexo A

#### Adaptación Argentina de la Escala de Locus de Control

<b>Ítems</b>
<b>Ítem 1</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Los niños se meten en problemas porque sus padres los retan mucho.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Hoy en día, el problema con la mayoría de los niños es que sus padres son demasiado permisivos con ellos.</p>
<b>Ítem 2</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> La mayoría de las situaciones tristes que ocurren en la vida de las personas se deben, en parte, a la mala suerte.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Las desgracias que sufren las personas son el resultado de los errores que cometen.</p>
<b>Ítem 3</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Una de las principales razones de que haya guerras es el hecho de que las personas no se interesan lo suficiente en la política.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Siempre existirán las guerras, no importa cuán arduamente las personas traten de evitarlas.</p>
<b>Ítem 4</b>

<p>a. <input type="checkbox"/> A la larga, las personas obtienen el respeto que se merecen en este mundo.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Desafortunadamente, muchas veces el valor de una persona no es reconocido, a pesar de lo mucho que haga.</p>
<b>Ítem 5</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> La idea de que los maestros son injustos con los estudiantes es una tontería.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> La mayoría de los estudiantes no se da cuenta hasta qué punto las situaciones inesperadas influyen en sus calificaciones.</p>
<b>Ítem 6</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Las personas capaces que no logran ser líderes es porque no han sabido aprovechar sus oportunidades.</p>
<b>Ítem 7</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> No importa lo que hagas, siempre habrá alguien a quien no le caés bien.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Las personas que no logran agradar a los demás es porque no saben relacionarse con los otros.</p>
<b>Ítem 8</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> La personalidad está fuertemente determinada por la herencia.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Son nuestras experiencias de vida lo que determinan qué somos.</p>
<b>Ítem 9</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> A menudo he notado que lo que tiene que suceder, sucederá.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Confiar en el destino nunca ha resultado para mí tan bueno como el decidirme por un determinado curso de acción.</p>
<b>Ítem 10</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Para un estudiante bien preparado raramente existen los exámenes injustos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Muchas veces las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo en el curso, que estudiar resulta realmente inútil.</p>

<b>Ítem 11</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Llegar a tener éxito es cuestión de trabajo duro, la suerte tiene poco o nada que ver con ello.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Conseguir un buen trabajo depende, principalmente, de estar en el lugar correcto, en el momento oportuno.</p>
<b>Ítem 12</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> El ciudadano común puede tener influencia en las decisiones del gobierno.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Este mundo está manejado por unas pocas personas que se encuentran en el poder, y el hombre común no puede hacer mucho respecto de ello.</p>
<b>Ítem 13</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Cuando hago planes, estoy casi seguro de poder realizarlos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Hacer planes con mucha anticipación no siempre es bueno, porque muchas cosas parecen ser cuestión de buena o mala suerte.</p>
<b>Ítem 14</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Hay ciertas personas que directamente no son buenas.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Todas las personas tienen algo bueno.</p>
<b>Ítem 15</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> En mi caso, obtener lo que quiero tiene poco o nada que ver con la suerte.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Muchas veces podríamos decidir qué hacer simplemente tirando una moneda.</p>
<b>Ítem 16</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Frecuentemente, llegar a ser jefe depende de haber tenido la buena suerte de estar primero en el lugar correcto.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Lograr que las personas hagan lo correcto depende de su capacidad, la suerte tiene poco o nada que ver con ello</p>
<b>Ítem 17</b>

<p>a. <input type="checkbox"/> En relación a los sucesos mundiales, la mayoría de nosotros somos las víctimas de fuerzas que no podemos ni entender ni controlar.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Participando activamente en la política y en las cuestiones sociales, las personas pueden controlar lo que sucede en el mundo.</p>
<b>Ítem 18</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> La mayoría de las personas no se dan cuenta hasta qué punto sus vidas están controladas por hechos accidentales.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> En realidad, no existe algo llamado "suerte".</p>
<b>Ítem 19</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> En general es mejor ocultar los propios errores.</p>
<b>Ítem 20</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Es difícil saber si, realmente, le agradas o no a una persona.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> La cantidad de amigos que tienes depende de cuán agradable eres.</p>
<b>Ítem 21</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> A la larga, lo malo que nos sucede se compensa con lo bueno que nos pasa.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de capacidad, la ignorancia, la haraganería o de las tres juntas.</p>
<b>Ítem 22</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Si nos esforzamos lo suficiente, podemos eliminar la corrupción en la política.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Es difícil para la gente tener demasiado control sobre lo que hacen los políticos en su cargo.</p>
<b>Ítem 23</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> A veces me cuesta entender cómo los maestros llegan a las notas que ponen.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Existe una relación directa entre cuán duro estudio y las notas que obtengo.</p>
<b>Ítem 24</b>

<p>a. <input type="checkbox"/> Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que deben hacer.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Un buen líder indica claramente a todos cuáles son sus tareas.</p>
<b>Ítem 25</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Muchas veces siento que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Me resulta imposible creer que el azar o la suerte tienen un papel importante en mi vida.</p>
<b>Ítem 26</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Las personas que están solas es porque no intentan ser amigables.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> No tiene mucho sentido tratar de agradar a la gente; si les gustás, les gustás.</p>
<b>Ítem 27</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> En la escuela secundaria se pone mucho énfasis en el deporte.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Los deportes en equipo son una excelente manera de moldear el carácter.</p>
<b>Ítem 28</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> Lo que me sucede, es el resultado de mis propias acciones.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> A veces siento que no tengo suficiente control sobre el rumbo que está tomado mi vida.</p>
<b>Ítem 29</b>
<p>a. <input type="checkbox"/> La mayoría de las veces no logro comprender por qué los políticos se comportan en la forma en que lo hacen.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> A la larga, las personas son responsables de los malos gobiernos, tanto a nivel nacional como local.</p>

## Anexo B

### Adaptación al castellano de la Escala de Autoeficacia de Matthias Jerusalem y Raif Schwazer

A continuación, le presentamos varias frases que se refieren a cómo las personas se evalúan a sí mismas. Por favor señale para cada una de ellas la opción que considere que mejor se aplica a usted mismo, marcándola con un click. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo responda con sinceridad.

	<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>Muchas Veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>Puedo resolver problemas difíciles si hago el esfuerzo necesario</b>				
<b>Aunque alguien se me oponga, puedo encontrar los medios y la forma de obtener lo que quiero.</b>				
<b>Me resulta fácil enfocarme en los fines que persigo y lograr mis objetivos</b>				
<b>Tengo confianza en que podría manejar eficazmente situaciones imprevistas</b>				
<b>Gracias a mis capacidades y recursos, sé cómo manejar situaciones inesperadas</b>				
<b>Puedo resolver la mayoría de mis dificultades si me esfuerzo lo suficiente</b>				

<b>Puedo mantener la calma cuando me enfrento a dificultades porque confío en mis habilidades para afrontarlas</b>				
<b>Cuando me enfrento a un problema, generalmente puedo encontrar varias soluciones alternativas</b>				
<b>Si tengo problemas, generalmente se me ocurre una solución</b>				
<b>Por lo general puedo manejar cualquier situación que se me presente</b>				

### Anexo C

*Enlace a Google Forms*

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDW\\_vnof03uKbfT-Nj4DePlvNEZ1mKsbGQ\\_Ie3LCdKRZxLqQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDW_vnof03uKbfT-Nj4DePlvNEZ1mKsbGQ_Ie3LCdKRZxLqQ/viewform)

### Anexo D

#### **Consentimiento Informado**

Comprendo que mi participación en la investigación consiste en responder cuestionarios escritos y la misma es voluntaria, por lo que puedo rehusarme a participar, o abandonarla en cualquier momento, sin tener que expresar las razones de mi decisión y sin ninguna pérdida de beneficios a los que tengo derecho, sin sufrir por ello discriminación, penalización o perjuicio. Los datos de identificación se mantendrán en forma confidencial, mediante la codificación de los cuestionarios, aún en caso de publicación de los resultados de la investigación, según la Ley N° 25.326.

