

UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE  
Facultad de Ciencias de la Salud  
Licenciatura en Psicología

UNIVERSIDAD  
ADVENTISTA  
DE CHILE



RELACIÓN ENTRE IMPULSIVIDAD Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO  
BÁSICO DE ESCUELAS MUNICIPALES DE LA  
COMUNA DE LONGAVÍ, PROVINCIA DE  
LINARES, REGIÓN DEL MAULE,  
CHILE

TRABAJO FINAL INTEGRADOR  
Presentado en cumplimiento parcial de  
los requisitos para optar al  
título de Psicólogo  
y el grado de Licenciado en Psicología

Por:  
Marcelo Ignacio Navarrete López  
Alejandro Leopoldo Ortiz Mora  
Carolina Marianela Pardo Ampuero  
David Sebastián Pérez Chávez

Director del TFI: Cristian Rodrigo Sepúlveda Fernández

Chillán, noviembre de 2015



## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo examinar la relación existente entre la impulsividad y el rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví en el año 2015, bajo los lineamientos teóricos de la psicología educacional y de la psicología del desarrollo. La hipótesis de estudio postula que aquellos estudiantes que han obtenido un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje, matemáticas o artes visuales; presentan un tipo de impulsividad específica (cognitiva, motora o no planeada) que influye en su desempeño en las asignaturas previamente mencionadas. La metodología empleada tiene un enfoque cuantitativo, un alcance descriptivo correlacional y un diseño transversal. La población total fue de 298 estudiantes, de la cual se extrajo una muestra de 139 participantes de ambos sexos con edades entre 12 y 15 años. Los resultados obtenidos arrojaron que existe correlación significativa entre impulsividad y el rendimiento académico, sin embargo es muy disminuida ya que  $r$  es baja. Estos resultados afirman la hipótesis formulada con un 95% de confianza.

Los resultados obtenidos, en general, no indican una correlación estadísticamente significativa entre impulsividad y las asignaturas predeterminadas por área, exceptuando la relación entre la impulsividad cognitiva y promedio general 2014 ( $r=-0,266$  con significancia a nivel 0,002 de manera inversa), impulsividad no planeada y promedio general 2014 ( $r=-0,222$  con significancia a nivel 0,009 de manera inversa), impulsividad no planeada y promedio primer semestre educación artística 2015 ( $r=-0,277$  con significancia a nivel 0,001 de manera inversa), siendo esta la única que correlaciona un tipo de impulsividad con una asignatura. Además, se logró identificar una diferencia estadísticamente significativa en el tipo de impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva durante el año 2015 en estudiantes de sexo masculino, obteniendo los siguientes resultados: 24,44% los estudiantes del sexo masculino que poseen un tipo de impulsividad predominante no planeada y motora presentan un rendimiento académico general catalogado como bueno, frente a un 55,55% de los estudiantes del sexo masculino que poseen un tipo de impulsividad predominante cognitiva catalogado como bueno.

**PALABRAS CLAVE:** Impulsividad, Impulsividad de Barratt, Rendimiento académico, Psicología educacional, Psicología del desarrollo.

**DEDICATORIA**

A cada persona que con su colaboración y participación  
contribuyó en la elaboración de este trabajo final integrador

## RECONOCIMIENTOS

“Y todo lo que hacéis, sea de palabra o de hecho, hacedlo todo en el nombre del Señor Jesús,  
dando gracias a Dios Padre por medio de Él”  
Colosenses 3:17

En primer lugar nuestra gratitud va directamente dirigida a Dios quien ha estado con nosotros cada instante del transcurso de nuestra carrera profesional, otorgándonos la fortaleza necesaria, la fe, la confianza, la esperanza, la sabiduría, la templanza y paciencia para aquellos momentos de flaqueza, de angustia y de debilidad, los cuales por sí solos no hubiésemos podido enfrentar y superar.

De la misma manera, nos es grato agradecer a nuestras familias, por el apoyo, sacrificio y dedicación en pos de este, nuestro proceso académico, siendo actores principales de cada logro alcanzado.

Hemos de reconocer, de igual modo, el compromiso y voluntad de cada docente que ha dedicado horas en entregarnos sus conocimientos desde el comienzo de nuestra formación profesional, con la intención de instruir futuros profesionales íntegros, eficaces y eficientes en su quehacer laboral; con ello nos referimos a los docentes: José Muñoz Olivares, José Muñoz Carrasco, Violeth Vásquez, Yirlén Leiva, Edith Albornoz, Héctor Salazar, Laura Fidanza, Gisela Biaggi, Emilio Yévenes, Mireya Cerda, Alejandra Pezoa, Carolina Mora, Lisnay Berdugo, y a los docentes que guiaron nuestra tesis, Cristian Sepúlveda, Ramon Gelabert, y Anny Acuña.

A las personas que contribuyeron en el proceso como Pablo Medina, Luis López Soto, Patricio Matamala, Cinthia Hurtado Müller, Cecilia Cisternas, Alberto Núñez y Felipe Otárola.

Finalmente agradecer a nuestros compañeros y amigos Ximena Cárdenas, Alexis Barahona y nuestras parejas por aquella palabra de aliento, apoyo y comprensión permanente desde el inicio y final de esta etapa académica.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS .....	VII
LISTA DE FIGURAS .....	IX
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN .....	1
Planteamiento del problema .....	3
Hipótesis.....	4
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos .....	4
Delimitaciones .....	5
Limitaciones.....	5
Importancia y justificación.....	6
Supuestos .....	7
II. MARCO TEÓRICO .....	8
Impulsividad.....	8
Antecedentes históricos.....	8
Definiciones de impulsividad.....	9
Factores de riesgo que implican conductas impulsivas.....	11
Factores protectores ante conductas impulsivas.....	12
Definición operacional (el instrumento factorial de impulsividad).....	13
Estudios relacionados con impulsividad.....	13
Rendimiento académico .....	14
Evaluación del rendimiento académico.....	16
Funciones de la evaluación .....	16
Tipos de evaluación.....	17
Tipos de estudiantes.....	18
Psicología educacional .....	18
Antecedentes históricos.....	18
Algunos precursores en Europa .....	19
Precursores en Estados Unidos .....	19
Comienzos del siglo XX .....	20
Afianzamiento y desarrollo .....	20
El periodo de los años 40, 50 y 60 .....	20
La psicología educacional entre 1970 y 1987 .....	20
La psicología educacional y su relevancia en el ciclo vital del ser humano .....	21
Teorías conductuales del aprendizaje.....	21
Teorías cognitivas del aprendizaje .....	22
Psicología del desarrollo .....	23
Comienzos de la psicología del adolescente .....	23
Desarrollo físico .....	24

Desarrollo cognitivo.....	24
Aspectos psicosociales influyentes.....	25
III. METODOLOGÍA .....	26
Tipo de investigación y diseño.....	26
Población y muestra .....	26
Instrumentos de recolección de datos.....	28
Impulsividad.....	28
Rendimiento académico .....	29
Procedimientos.....	29
Recolección de datos.....	29
Prueba del instrumento factorial. ....	29
Análisis estadísticos. ....	30
Aspectos éticos.....	30
IV. RESULTADOS .....	31
V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	50
Discusión.....	50
Conclusiones .....	52
Recomendaciones.....	52
ANEXOS .....	54
SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN .....	55
FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTOS INFORMADOS .....	59
INSTRUMENTOS.....	63
INFORMACIÓN DE LA POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	67
PLANILLA DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	69
LISTA DE REFERENCIAS .....	70

## LISTA DE TABLAS

1. Población de estudiantes .....	27
2. Muestra de estudiantes .....	28
3. Distribución de la muestra por sexo.....	31
4. Distribución de la muestra por edad .....	31
5. Distribución de la muestra por establecimiento educacional.....	32
6. Estadísticos descriptivos según tipo de impulsividad .....	33
7. Estadístico descriptivo según calificaciones .....	33
8. Correlación según tipo de impulsividad y calificaciones.....	35
9. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo masculino .....	39
10. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo masculino .....	40
11. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo masculino.....	40
12. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo masculino .....	41
13. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo masculino .....	42
14. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante no planeada y motora contra cognitiva en estudiantes de sexo masculino.....	42
15. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo femenino.....	43
16. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo femenino.....	44
17. Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo femenino .....	44
18. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo femenino.....	45
19. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo femenino.....	46
20. Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo femenino .....	46

21. Impulsividad predominante por establecimiento educacional .....	48
22. Impulsividad predominante según de la edad de los estudiantes .....	49

## LISTA DE FIGURAS

1. Impulsividad cognitiva por establecimiento educacional seleccionado y sexo .....36
2. Impulsividad motora por establecimiento educacional seleccionado y sexo .....37
3. Impulsividad no planeada por establecimiento educacional seleccionado y sexo .....38

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

Sin duda alguna, las generaciones actuales de estudiantes, tomando en cuenta su edad cronológica y evolutiva, se han desarrollado en un contexto biopsicosociocultural aparentemente posmodernista donde la tecnología, creencias y prácticas que superan en magnitud e intensidad en relación a los estudiantes de décadas pasadas. Lo mismo ocurre a nivel familiar. Actualmente el estilo de crianza impartido por los padres, y otros factores sociales asociados, pueden ser considerados determinantes para la conducta de una persona al momento de desenvolverse ante sus pares y al recibir estímulos naturales propios a su etapa de crecimiento. Esa conducta puede considerarse adecuada o inadecuada de acuerdo a la situación en la cual es presentada. Podemos entender la impulsividad como aquel conjunto de comportamientos caracterizados por no ser precisamente reflexionados previo a realizarlos, y que de manera explosiva suelen ser expresados hacia los demás, sin tomar conciencia de cómo se ejecutan y qué consecuencias pudiesen conllevar, lo anterior tiende a presentarse en distintas etapas del desarrollo en diferentes niveles, evidenciándose en mayor medida en la etapa escolar (pre adolescencia y adolescencia), donde se destaca la irreflexión de los actos de esta índole, llevándolo a tomar escasa conciencia de las repercusiones consecuenciales positivas o negativas que pueden producir. Por otro lado podemos encontrar actitudes impulsivas de maneras muy variadas, en donde Barratt, nos señala tres tipos: impulsividad cognitiva, la impulsividad motora y la impulsividad no planeada (Moeller, Barrat, Dougherty, Schimtz & Swann, 2001). Sin embargo también se puede entender el concepto como parte del proceso de desarrollo, al estar movilizada por los diferentes ritmos de maduración de los sistemas cerebrales como el de recompensa y la inhibición, pudiendo esto ayudar a entender de mejor manera el aumento de la conducta arriesgada (Gran & Nieto, s.f.). Las incógnitas en este estudio se inician al momento de cuestionarse si será de influencia significativa la impulsividad presentada por individuos que cursan su etapa escolar sobre el rendimiento académico. El rendimiento académico, según Navarro (2003), es un concepto que engloba las capacidades cognitivas de los estudiantes en el contexto académico en cual se desenvuelven a diario.

El presente estudio se ha desarrollado bajo la siguiente hipótesis, la cual ha orientado y guiado el curso de la investigación: Los estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví que han obtenido un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje, matemáticas o artes visuales; presentan un tipo de impulsividad específica (cognitiva, motora o no planeada) que influye en su desempeño en las asignaturas previamente mencionadas. Los objetivos principales de la investigación, están netamente insertos en el documento considerando los procedimientos y metodología empleada para su desarrollo. Como objetivo general del estudio

podemos determinar que se pretende examinar la relación existente entre impulsividad y rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví. Dentro del mencionado objetivo general podemos vislumbrar ambas variables en cuestión, la población a utilizar y el lugar específico donde se recopilarán los datos para finalmente concluir lo que se pretende analizar. Es importante destacar que a raíz del objetivo general existen una serie de objetivos específicos que pueden ser sopesados a lo largo de la investigación. Tales son, determinar si el tipo de impulsividad aumentado tiene una influencia importante en el buen rendimiento académico, conocer si hay o no diferencias en los resultados entre estudiantes masculinos y femeninos en la aparición de los diferentes tipos de impulsividad e identificar cuál es el tipo de impulsividad que prevalece en el conjunto de estudiantes analizados y predominante según la edad de ellos.

El grupo de trabajo ha considerado que los resultados que se obtuvieran del estudio pudieran ser absolutamente relevantes y sin duda un aporte al mundo de la educación y de la psicología educacional a nivel local y nacional (sin olvidar los factores y contextos socioeducativos que caracterizan a las diferentes poblaciones de estudiantes inmersas en nuestro sistema educacional), ya que en la actualidad una de las grandes interrogantes que existen a nivel educacional, se basa en buscar un porqué a las diferencias observadas en el rendimiento académico entre un estudiante y otro.

Es necesario destacar que el estudio, como una investigación en sí misma, tiene características particulares, la cuales muchas veces generan alteraciones a lo esperado. Es por ese motivo que al evaluar las limitaciones que podrían existir en la investigación se ha llegado a indagar que existe una alta probabilidad que los estudiantes en el momento de ser evaluados con el instrumento factorial correspondiente al estudio, conocido como escala de impulsividad de Barratt, del inglés (Barratt Impulsiveness Scale, BIS 11) respondan en función a la deseabilidad social para evitar prejuicios respecto a los resultados que podrían ser obtenidos al momento de tabular los datos. Además, para poder llevar a cabo la investigación se necesita la autorización del apoderado del estudiante a través de un consentimiento informado, lo cual se torna complejo al momento de pensar en que dicho responsable no permita al grupo de investigación realizar el procedimiento preestablecido. Otra limitación, a la cual se debe exponer el grupo de investigadores, es a obtener la autorización de los directores y profesores de los establecimientos educacionales involucrados a tener acceso a lo requerido para el estudio. En otro sentido, el instrumento factorial formulado por Barratt, ha de ser presentado y aplicado a los estudiantes en solo una oportunidad (considerar que el estudio es de carácter transversal), lo cual implica inasistencia desmedida e incontrolada por parte de los participantes. Si bien el instrumento se responde de manera individual, la organización física por el contexto a utilizar en la aplicación es de forma colectiva, lo cual puede generar algunas acciones negativas, como la transmisión de respuestas entre un estudiante y otro, por lo tanto se requiere activo

monitoreo por parte de los investigadores a cargo. Finalmente como limitación, es posible mencionar que según el curso lectivo de los estudiantes participantes (séptimo año de enseñanza básica), la edad cronológica correspondiente sería de trece años, sin embargo, por diversos motivos los cuales no son relevantes en este estudio, existe una alta posibilidad que algunos de los participantes superen la edad cronológica correspondiente al nivel que cursan, por lo cual es necesario generar un sistema para identificarlos con el objetivo de excluirlos de la tabulación y posterior análisis de datos, discriminando a quienes superen los quince años de edad.

Es necesario delimitar la naturaleza y motivo de la investigación; este es conocer la relación entre la impulsividad y el rendimiento académico presentada en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví, durante el transcurso del año 2015; bajo los supuestos obtenidos mediante los lineamientos teóricos de la psicología educacional; rama de la psicología la cual se encarga de estudiar el aprendizaje en el contexto educativo.

### **Planteamiento del problema**

Por diferentes motivos, el concepto de familia ha evolucionado de acuerdo a las realidades que cada uno de estos sistemas debe enfrentar a lo largo de su ciclo vital familiar. Un acercamiento al concepto hace mención que la familia es una institución que conecta a las personas con la sociedad (Alberdi, 1999). Otra institución, la cual se encarga de acercar a la sociedad un individuo a lo largo de su vida, son los establecimientos educacionales.

La manera por la cual un estudiante es evaluado, según el sistema académico de Chile, es a través de las calificaciones que otorgan los docentes de las diferentes áreas a los estudiantes según su rendimiento en la asignatura correspondiente. Por diversos factores (psicosociales, demográficos, etc.) no siempre los resultados académicos reflejados en las calificaciones son los esperados para los estudiantes y para su familia. Uno de estos factores influyentes puede ser, sin lugar a dudas, características personales de los estudiantes y su desarrollo como personas a nivel físico, biológico y como consecuencia de la conformación de su carácter y las expectativas que tenga el profesor hacia los estudiantes. Respecto a lo mencionado, refiriéndose a muchas conductas que estudiantes de Chile han presentado en el último tiempo, Harboe (2013), plantea en el primer estudio nacional de violencia en la escuela, que se puede apreciar un significativo aumento en el porcentaje de la conducta violenta e impulsividad de los escolares. Por esta razón y como resultante de estos antecedentes se llegó al siguiente interrogante, ¿Existirá alguna relación entre la impulsividad y los resultados académicos en estudiantes de séptimo básico de la comuna de Longaví?

Es importante destacar que en la actualidad la conducta impulsiva no solo se observa en el ámbito académico, sino, que también se puede apreciar en el área social de los estudiantes, siendo sus repercusiones influyentes sobre las diversas áreas en las cuales se desenvuelven.

Al indagar en el estado del arte de la temática sobre la relación entre la impulsividad y el rendimiento académico, esta revisión da cuenta que la investigación entre estas variables es escasa en Chile, aunque es significativo mencionar que se han desarrollado trabajos que involucran ambas de manera independiente con otras variables de estudio, pero no especifica de forma explícita la relación entre impulsividad y rendimiento académico. Ha ocurrido de manera similar en países tales como Uruguay (Maiche, Vásquez, Carboni, Martín, Pires, Rebollo, González & Elices, 2011). Sin embargo, en España, Buena, Carretero & Santos (2000), realizaron un estudio titulado “Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal”, cuyos resultados describen que los errores referentes a la impulsividad aparecen estrechamente relacionados con el rendimiento académico, donde se aprecia un rendimiento académico disminuido ante quienes denotan mayores índices de impulsividad.

### **Hipótesis**

Los estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví que han obtenido un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje, matemáticas o artes visuales; presentan un tipo de impulsividad específica (cognitiva, motora o no planeada) que influye en el rendimiento académico en las asignaturas previamente mencionadas.

### **Objetivo general**

Examinar la relación existente entre impulsividad y rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví, Provincia de Linares, Región del Maule, Chile.

### **Objetivos específicos**

1. Determinar si algún tipo de impulsividad predominante tiene una influencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes.
2. Analizar si hay o no diferencias en los resultados entre estudiantes de sexo masculino y femenino en la aparición de los diferentes tipos de impulsividad.
3. Conocer cuál es el tipo de impulsividad que prevalece en el conjunto de estudiantes analizados.
4. Identificar el tipo de impulsividad predominante en cada establecimiento educacional que participó en la investigación.

5. Identificar el tipo de impulsividad predominante según el rango etario de los estudiantes.

### **Delimitaciones**

La temática de esta investigación se delimita a conocer la relación entre la impulsividad y el rendimiento académico presentada en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví, durante el transcurso del año 2015.

Para poder medir estas variables se utilizarán los siguientes instrumentos validados y adaptados al idioma español: Escala de Impulsividad de Barratt: Barratt Impulsiveness Scale “BIS 11”, desarrollada en el año 2011, adaptado para adolescentes de la comuna de Chillán (Salvo & Castro, 2013); y la recolección de calificaciones del área científico humanista en donde se considerarán las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales.

La población de estudiantes utilizada por el equipo de investigación corresponde al total de estudiantes matriculados en séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví.

La muestra del estudio corresponderá a una selección de muestreo aleatorio simple por conglomerados, siendo este conformado por la selección aleatoria de establecimientos educacionales pertenecientes a la comuna de Longaví.

### **Limitaciones**

Durante el proceso de desarrollo y discusión de la investigación, se ha llegado a consignar que las limitaciones durante la realización son las siguientes:

1. Existe una alta probabilidad de que los estudiantes al momento de ser evaluados con el instrumento, respondan los ítems en base a la deseabilidad social, es decir, en función a lo que se espera que se responda para obtener una buena impresión del evaluado y no de una forma objetiva.
2. Cabe la posibilidad además que al momento de pedir el consentimiento informado a los padres o tutores responsables de los estudiantes, para así aplicar el instrumento psicológico, estos se nieguen a firmar el documento afectando el número de la muestra de la investigación.
3. Para la recolección de datos de rendimiento académico, se necesita previa autorización de los directores o profesores de las escuelas, lo que puede generar que por resguardar el buen nombre y prestigio del establecimiento no tengan la disposición de brindar información confidencial.
4. La aplicación de la Escala de Impulsividad de Barrat (del inglés Barratt Impulsiveness Scale) se realizará una sola vez a la muestra establecida, lo que significa que existe la posibilidad de

que el día de la recolección de datos no haya una asistencia considerable de estudiantes en los establecimientos educacionales.

5. Al ser aplicado el instrumento factorial en forma colectiva cabe la posibilidad de que entre algunos estudiantes se compartan o comenten las respuestas del protocolo de evaluación, haciendo así que algunas hojas de respuesta no sean consideradas dentro del estudio por no ser válidos.
6. Dentro de la población a investigar existen un número de estudiantes que presentan un desfase escolar, por lo que habría que generar un sistema para identificar y posteriormente excluirlos de la tabulación y análisis de datos, para así poder discriminar a quienes superen los quince años de edad.

### **Importancia y justificación**

En la actualidad, se ha otorgado un realce significativo a cuáles son los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. El grupo de investigación plantea que la impulsividad en los estudiantes, podría ser uno de los factores que influyen en el buen o mal rendimiento académico.

Al revisar la condición del estado del arte que se pretende investigar, se encuentran escasos estudios que relacionen en forma directa la impulsividad y el rendimiento académico. Sin embargo, el grupo de investigación sí pudo encontrar artículos que indagan las variables de estudios en forma separada (Morales, 2007; Rodríguez, Peña & Penado, 2012; Flint & Cediel, 2009; Salvo & Castro, 2013). Es por esto que el equipo de investigación considera pertinente contribuir con este estudio, con el fin de beneficiar y aportar mayor conocimiento de esta problemática tanto al sistema familiar como a la sociedad y además, a la psicología educacional y psicología del desarrollo.

En esta investigación se trabajará con el concepto de rendimiento académico, que se abordará analizando las calificaciones de los estudiantes. Este análisis se realizará obteniendo las calificaciones de las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales.

Es importante mencionar que explorar la impulsividad en estudiantes que cursan séptimo año básico, puede ser considerada una labor compleja, puesto que esta etapa del desarrollo evolutivo se caracteriza por ser un ciclo donde comienzan abundantes cambios en los diferentes ámbitos de la vida de un individuo, y mientras más conocimientos existan con respecto a esto, existirá la posibilidad de conocer más cabalmente la realidad del comportamiento adolescente.

Con los resultados de esta investigación se espera contribuir a instituciones educativas para que puedan orientar o capacitar a los apoderados con respecto a la influencia que tienen los distintos tipos de impulsividad en los estudiantes con respecto al rendimiento académico que estos poseen.

## **Supuestos**

Esta investigación se encuentra fundamentada bajo los lineamientos teóricos de la psicología educacional y de la psicología del desarrollo. Ambas ramas de la psicología estudian los procesos respecto de la edad que vivencian los participantes de la investigación. Siendo una la que estudia el aprendizaje de los estudiantes y la otra el desarrollo biopsicosocial de estos. El grupo de trabajo ha decidido basar su investigación en estas dos ramas en particular debido a que abarcan ambas variables en cuestión: rendimiento académico desde la perspectiva educacional e impulsividad desde el punto de vista de la psicología del desarrollo.

## CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

### **Impulsividad**

**Antecedentes históricos.** La historia de la impulsividad puede estudiarse desde varios enfoques. En este contexto la filosofía, la pintura, la escultura, la música y el arte en general desarrollada por grandes personajes a lo largo de nuestra era, son un factor clave para poder analizar los antecedentes históricos de la impulsividad, puesto que a través de la obra de los artistas se puede ver expresado su sentir interior, el cual muchas veces es consecuencia de una reacción impulsiva. Lo primero que se debe considerar es que la palabra impulsividad viene del latín *impulsus*, cuyo significado es golpear o empujar (Haro, Castellano, Pérez, Rodríguez, Cervera, & Valderrama, 2004).

Los griegos y su filosofía, son la primera aproximación a una explicación teórica básica para el concepto de impulsividad. Conocidos filósofos tales como Platón, intentaron definir el concepto enfocados en el contexto que les correspondió vivenciar, probablemente no con el concepto tal como lo conocemos ni con las implicancias que tiene, pero con el paso del tiempo se ha comprendido en su totalidad la profundidad de aquellas características que estos hombres mencionaban. La definición de impulsividad en sus comienzos no era concreta, más bien subjetiva, puesto que la racionalización y conceptualización explicativa del concepto era mencionado por un autor específico, no se estudiaba en base a otros filósofos, sino que a la propia experiencia. Con el correr del tiempo y en pos del avance teórico científico, hemos logrado visualizar escritos de muchos teóricos que gracias a sus investigaciones nos permiten ampliar de manera más objetiva, concreta y específica a lo que llamamos impulsividad (Haro, et al., 2004).

Según Haro, et al. (2004) ciertos personajes como Medea de Eurípides y Sófocles, reflejaban en el aspecto teatral que las situaciones negativas que le ocurrían a las personas eran sencillamente castigos emitidos hacia ellas por parte de los dioses, sin embargo, un tiempo después, Platón, considera que el hombre recibe sus castigos por las consecuencias de sus actos, netamente relacionada a su conducta ante diversas situaciones que le generan un comportamiento determinado. Esto se ve reflejado en la evolución del teatro griego, donde se denota personajes tales como Aquiles, Antígona, Ulises, Safo & Patroclo, fueron llevados a la tragedia sufriendo negativamente, como consecuencia de la incapacidad de controlar sus propios impulsos.

Aristóteles (citado por Haro et al., 2004) en siglo IV a.C, manifiesta dos conceptos claves para la evolución del concepto de impulsividad: El deseo y la voluntad. Aristóteles postula que tanto el deseo como la voluntad intervienen en las acciones que realiza cierta persona, por lo tanto es un accionar

motor. Sin embargo, Aristóteles separa estos dos conceptos, ya que la voluntad es de un orden racional, mientras que el deseo irracional.

Posteriormente, las escuelas cristiano-medievales o judeo-cristianas, a las cuales se refiere Berríos (citado por Haro et al., 2004), adscriben una posición contraria a la filosofía griega, ya que por un lado tomaban en consideración la voluntad, y por otro lado la capacidad del hombre de tomar decisiones, excluyendo el deseo como parte fundamental del accionar humano.

Ya en la época de los años 1900, considerando activamente el parecer griego y la conceptualización cristiano-medieval, Ferrater (citado por Haro et al., 2004) identifica la voluntad como concepto único, sin otro concepto que la acompañe y complemente, describiéndola como una *“actitud o disposición moral para poder conseguir algo”*. De esta manera, desde una perspectiva un tanto más actualizada se comprende que la impulsividad es el método mediante el cual a través de la voluntad, el individuo realiza un acto determinado por su propio parecer (moralidad personal) con el fin de enfrentar alguna situación específica que se le presenta.

En la actualidad el concepto de impulsividad es complejo, con una amplitud que dificulta su definición. Se puede asociar a varios factores, principalmente a tipos y grados de impulsividad referentemente a la manera mediante la cual un individuo lo expresa. Si bien todas las personas presentan ciertas conductas impulsivas, su presencia aumentada ya sea de manera verbal, quinésica, cognitiva, entre otras, pueden vincularse a psicopatologías que sufre el individuo (Haro, et al., 2004).

**Definiciones de impulsividad.** La evolución del concepto de impulsividad ha permitido desarrollar diferentes sustratos teóricos fundamentados por autores reconocidos a nivel mundial. Han surgido distintos puntos de vista circunstanciados por investigaciones realizadas.

Hoy en día, Barratt es considerado uno de los expositores que ha investigado de manera más profunda respecto del concepto de impulsividad y sus implicancias, basándose en la psicología de la personalidad, en conjunto con otros colaboradores. Una de las aproximaciones al concepto denota que la impulsividad es un constructo multidimensional relacionado con el control del pensamiento y el comportamiento humano. También es considerada como un rasgo de personalidad complejo puesto que se expresa de diferentes maneras dependiendo de la realidad y características únicas de un individuo, donde dicha persona tiende a actuar o realizar actividades sin una previa racionalización, presenta dificultades o incapacidad para planear actividades futuras y un descenso considerable en la capacidad de concentración (Orozco, Barratt, & Buccello, 2007). En términos generales, Barratt (citado por Orozco et al., 2007) define la impulsividad como *“un rasgo de personalidad complejo relacionado con una tendencia a realizar acciones motoras rápidas, no planeadas y con frecuencia ineficientes o incorrectas”*.

La importancia de la teoría planteada por Barratt, no es simplemente una definición concreta del término *impulsividad*, sino que la divide en tres tipos que pueden ser expresados por un individuo.

Estos tipos son: La impulsividad cognitiva, impulsividad motora e impulsividad no planeada (Orozco et al., 2007).

La impulsividad cognitiva se refiere al pensamiento, a la cognición. Es la manera mediante cual, a nivel de procesamiento cognoscitivo un sujeto responde de manera impulsiva. Cuando este sujeto percibe un estímulo incómodo para sí, previo a evaluar la situación vivenciada, puede expresar de manera verbal lo primero que se le viene a la mente, generando una tendencia a reflexionar de manera poco cuidadosa y a tomar decisiones rápidamente, las cuales generalmente conllevan a resultados no esperados y de índole negativa (Acuña, Bermúdez, Lagos, Vilavedra, Marín & Ibarra, 2009).

La impulsividad motora está netamente relacionada a los movimientos que realiza un individuo. Este nivel de impulsividad puede verse reflejado en el comportamiento particular de un sujeto. Cuando este se ve sometido ante una situación que le genera un conflicto psicológico, o que atente en contra de su integridad o intereses, reacciona de manera violenta o acelerada, ya sea a través de golpes, movimientos bruscos e incluso escape inesperados para evadir el contexto en el que se encuentra. Propensión a actuar rápidamente u orientado principalmente por los estímulos presentes en el momento, está relacionada con una paupérrima mediación cognitiva y con una capacidad disminuida de autocontrol (Acuña et al., 2009).

La impulsividad no planeada en tanto, se caracteriza por ser imprevista. Cuando un sujeto se encuentra ante una situación no esperada, que le genera estrés y que no le acomoda en lo absoluto, existe la posibilidad que reaccione de manera motora, cognitiva, o de alguna forma tal que lo acomode y relaje del estímulo estresante. Esta no evalúa la planificación y organización de las actuaciones futuras (Acuña et al., 2009).

Así como la impulsividad en sus diferentes tipos se caracteriza por generar reacciones aceleradas en un individuo al momento de percibir un estímulo amenazante, también se puede ver expresada en una persona al recibir estímulos satisfactorios y agradables para quien percibe.

Cabe mencionar que, si bien existen tres tipos de impulsividad presentes en las personas, como consecuencia de diferentes factores (psicológicos, biológicos, contextuales, socioculturales, etc.), siempre habrá uno predominante, el cual caracterizará y definirá la conducta de manera determinante (Salvo & Castro, 2013).

Por otro lado, Squillace, Picón & Schmidt (2011), destaca que el concepto, por sus implicancias, características y repercusiones en la vida de las personas que la presentan de forma desmedida, ha sido un motivo de innumerables estudios en el área de la psicología, sobre todo en la rama de la psicología de la personalidad.

Eysenk, define la impulsividad como un concepto complejo que está conformado por cuatro factores fundamentales y diferenciables. En primer lugar, *la impulsividad en estricto sentido o propiamente dicha*. En segundo lugar, *la toma de riesgos*. En tercer lugar, *la capacidad de improvisación sin planificar*, y finalmente, *la vitalidad*. Por lo tanto la impulsividad consistiría en un actuar rápido e irreflexivo, atento a las ganancias que el individuo puede obtener en el presente sin considerar de manera objetiva las implicancias positivas o negativas que el acto puede causarle a corto o a largo plazo (Eysenck & Eysenck, 1977).

En resumen, la impulsividad es considerada por diversos autores como un concepto complejo, cuya expresión en un individuo depende netamente de la personalidad que este presenta, por lo tanto aquello influye en un actuar reflexivo o irreflexivo del sujeto. La actitud impulsiva conlleva consecuencias no premeditadas ni evaluadas por quien la ejecuta. Finalmente, se considera la impulsividad como una respuesta inmediata a un estímulo donde la velocidad motora suele ser más veloz que algunos procesos cognitivos, es decir, el polo perceptual y el polo motor se encuentran estrechamente relacionados de manera similar a los reflejos presentados por infantes lactantes, tales como el reflejo prensil, donde un adulto al ubicar un dedo en la palma de la mano del bebé (polo perceptual), este inmediatamente presiona (polo motor). La respuesta inmediata al estímulo en el caso de la impulsividad suele también ser verbal.

**Factores de riesgo que implican conductas impulsivas.** La conducta impulsiva en niños, adolescentes y adultos, muchas veces es reflejada a través de la agresividad que estos expresan con sus pares de manera verbal o quínésica. Sin embargo, existen una serie de factores que pueden determinar el apareamiento de rasgos impulsivos en una persona. Estos son:

- Las características de los niños, referida al acercamiento anteriormente desarrollado en la definición conceptual del término impulsividad, donde se postula que depende de la personalidad en desarrollo de una persona en vías de crecimiento, o ya estructurada en un adulto (como característica fundamental de un individuo) puede ser la que permite que el sujeto tenga ciertas actitudes ante los diversos estímulos que se le presentan.
- Las características de los padres, centradas en el apoyo que brindan a sus hijos, sus propias personalidades, métodos de crianza y la utilización ineficaz de los refuerzos y castigos aplicados a ellos, los cuales serían justificados como un modificador de conducta con consecuencias negativas si no son bien empleados.
- Los factores contextuales, en relación a las condiciones de vida del niño, estructura social, participación social, desarrollo económico familiar que pudiesen influir en el normal desarrollo del niño de manera negativa.

- La interacción padre-hijo, puesto que el padre es visto como una figura de autoridad manifiesta, siendo un ejemplo de conducta para él. Por lo tanto cuando el niño a partir del aprendizaje por imitación (aprendizaje vicario), detecta y aprende comportamientos negativos (comportamientos principalmente impulsivos y agresivos), existe una alta probabilidad que instantáneamente y de manera futura desarrolle actitudes impulsivas similares al padre, repitiendo un patrón de conducta similar (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro, & Barragán, 2002).
- También existen factores innatos del individuo que pueden incidir como factores de riesgo tales como el temperamento difícil, desde el punto de vista de la psicología de la personalidad y la inteligencia que podría afectar los procesos cognitivos básicos.

**Factores protectores ante conductas impulsivas.** Así como existen factores de riesgo los cuales pueden provocar un desarrollo de conductas impulsivas en un individuo, también se pueden encontrar factores protectores que cumplen un rol educativo y preventivo para evitar el apareamiento de dichas conductas. Según Ayala et al. (2002), estos factores son:

- Las relaciones de apoyo padre-hijo, se manifiestan de la misma manera que en los factores de riesgo, a través del aprendizaje por imitación o vicario, sin embargo existe un cambio en el punto de vista de factor, desde una mirada negativa a una positiva, protectora. Por lo anterior se puede concluir que si el niño aprende e imita conductas positivas de su padre resguardado de la agresividad y la impulsividad, existe una alta probabilidad que como patrón de conducta repetitivo, el sujeto no desarrolle comportamientos impulsivos que le puedan traer consecuencias a nivel biopsicosocial.
- Los métodos positivos de disciplina. Debido a que el tópico referido al refuerzo y el castigo muchas veces es mal utilizado, se producen conductas no esperadas en los menores, sin embargo la utilización correcta de estos métodos de disciplina en el proceso de crianza, pueden ser utilizados como modificadores de conductas negativas o no esperadas a conductas esperadas y más bien adaptativas, positivas, protectoras y preventivas de comportamientos disruptivos, agresivos y fundamentalmente impulsivos.
- El monitoreo y la supervisión, desarrolla la capacidad de los padres para mantener en vigilancia y control a los hijos, con el objetivo de atender sus necesidades y corregir de manera inmediata conductas impulsivas que estos presentan.
- Que las familias estén dedicadas a sus hijos, puesto que al momento del desarrollo según el ciclo vital de los menores, la contención, educación, preocupación y crianza es fundamental para un normal crecimiento psicológico y conductual del menor.

- Que los padres busquen información y apoyo; necesariamente estos padres deben permanecer informados respecto de las consecuencias de los estilos de crianza que emiten y a la vez que puede ocurrir si el niño presenta actitudes impulsivas, por lo tanto es deber de los padres buscar los recursos protectores que ayuden a fortalecer las pautas de crianza en pos de sus hijos (Ayala et al., 2002).
- También existen factores innatos del individuo que pueden incidir como factores protectores tales como el temperamento fácil, desde el punto de vista de la psicología de la personalidad y la inteligencia que podría afectar los procesos cognitivos básicos.

**Definición operacional (el instrumento factorial de impulsividad).** Actualmente se presenta una amplia gama de instrumentos factoriales que miden impulsividad desde diferentes puntos de vista (BIS 11, EMIC, BAS, etc). Su aplicación suele ser relativa de acuerdo al correlato teórico que el autor del instrumento considere pertinente, y por este motivo algunos instrumentos clasifican el concepto en tipos o grados. Otros se presentan validados en lugares específicos según el contexto sociocultural en el cual son aplicados para determinar lo que el instrumento busca medir. Existen otros clasificados por rangos etarios y sexo. Sin embargo, uno de los más utilizados desde la perspectiva psicológica, sociológica, psiquiátrica y educativa por su validez y confiabilidad, es el BIS 11 (Barratt Impulsiveness Scale), diseñado por Barratt (autor previamente mencionado en el apartado de las definiciones del concepto de impulsividad, considerado como uno de los máximos exponentes teóricos respecto del término en cuestión). El instrumento se caracteriza por contar con treinta ítems, que en base a una escala tipo Likert se responde según cuatro opciones alternativas por ítem (raramente o nunca, ocasionalmente, a menudo, siempre o casi siempre), posterior a las instrucciones que imparte el entrevistador (Loyola, 2011).

Cabe destacar que el BIS 11 fue validado en Chile por Lilian Salvo y Andrea Castro el año 2013, además ha sido utilizado para el desarrollo metodológico y cumplimiento de objetivos de esta investigación (Salvo & Castro, 2013).

**Estudios relacionados con impulsividad.** En el mundo de la psicología, investigadores se han dedicado a realizar estudios tanto cuantitativos como cualitativos respecto del concepto en cuestión. Han utilizado diversos tipos de poblaciones, muestras específicas de diferentes países, etnias y rasgos culturales con características determinadas concernientes a la evaluación de instrumentos factoriales que midan impulsividad (no necesariamente el instrumento utilizado en esta investigación) y por lo tanto se han obtenido diversas conclusiones que han aportado a los avances y desarrollo del concepto. He aquí dos estudios que han indagado en la impulsividad:

López, Sánchez, Pérez & Fernández (2008), desarrollaron un estudio titulado “Impulsividad, Autoestima y Control Cognitivo en la Agresividad del adolescente”. El trabajo se realizó en Madrid, España, y participaron 160 adolescentes de los cuales 105 correspondían al sexo masculino eran varones y 55 correspondían al sexo femenino. Los instrumentos utilizados para correlacionar las variables fueron:

- La escala de autoestima de Rosenberg (1965).
- La escala de impulsividad de Plutchik (1981).
- Thought Control Questionnaire (1994).

Entre las principales conclusiones que se obtuvieron se pueden destacar las siguientes: Los resultados del trabajo presentan que existe una relación entre la impulsividad y la agresividad, por lo tanto los sujetos impulsivos son en mayor o menor medida agresivos. La impulsividad es uno de los predictores más importantes de la agresividad. La agresividad y la impulsividad se constituirían como dos variables estrechamente relacionadas (López et al., 2008).

Ya en el año 2012, Rodríguez, Peña & Penado, realizaron un estudio titulado “Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos”. La investigación fue desarrollada en Madrid, España. Los participantes fueron 400 adolescentes procedentes de siete centros educativos de la comunidad de Madrid, de los cuales tres eran concertados y cuatro públicos. Todos los participantes habían estudiado tanto en centros de educación secundaria como de institutos de bachillerato y formación profesional. El rango de edad fue entre 12 y 18 años. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial. Los instrumentos que se utilizaron fueron:

- Cuestionario de agresión proactiva-reactiva (RQP).
- Escala de impulsividad de Barratt (BIS).

Al correlacionar las variables y obtener los datos estadísticos, se pudieron rescatar las siguientes conclusiones: Los tipos de impulsividad fueron mayores en todos los grupos de adolescentes agresivos. La impulsividad es un factor de riesgo asociado a la agresividad y al comportamiento disocial durante la adolescencia. No se encontraron diferencias en los tipos de impulsividad en función de la edad y sexo de los participantes (Rodríguez, et al., 2012).

### **Rendimiento académico**

Uno de los aspectos importantes a considerar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes lo conforma el rendimiento académico, siendo un concepto que engloba las capacidades cognitivas de los estudiantes (Navarro, 2003). Por lo tanto, el término de rendimiento académico es definido como “el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en

calificaciones dentro de una escala convencional” (Figuroa, citado en Pineda, Córdova, Guerrero & Verónica, 2005).

Otra definición señala que el rendimiento académico es "el grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce el sistema educativo que posee un individuo y que se expresa por medio de la calificación asignada por el profesor” (Martínez & Heredia, 2010). A partir de estas definiciones, Navarro (2003), plantea que los estudiantes hacen elaboraciones mentales sobre la autopercepción e importancia del concepto de habilidad y esfuerzo.

Existen múltiples factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes adolescentes tales como la motivación, el efecto Pigmalión, y las crisis vitales propias de la etapa.

En primer lugar, la motivación es considerada como el conjunto de mecanismos fisiológicos o intrínsecos que implican conductas instintivas un tanto similar a los animales, como también aquellos factores extrínsecos que implican una modificación a nivel conductual de un individuo (McClelland, 1989).

En segundo lugar, encontramos que el efecto Pigmalión es considerado como uno de los sucesos que explican como el pensamiento y creencia de un individuo puede influir tanto de manera positiva como negativa en el rendimiento de otro más allá de los factores personales (Stoichita, 2006); y finalmente, las crisis vitales propias de la etapa de la adolescencia pueden ser fundamentales para determinar el rendimiento académico, referido a cambios físicos, cambios psicológicos, formación de la personalidad, apareamiento de crisis no normativas familiares y situaciones emocionales (Bordignon, 2005).

En otro sentido el tipo de evaluación puede ser un factor determinante para el rendimiento académico. Siendo las evaluaciones formativas las que se caracterizan por ser calificaciones evaluadoras respecto de los aspectos personales en ámbitos integrales del estudiante, mientras que las evaluaciones sumativas son aquellas con el objetivo de evaluar el conocimiento a nivel académico y de contenidos mínimos obligatorios establecidos por el Ministerio de educación del país. Significa que una evaluación, no necesariamente puede estar determinada por la nota por conocimiento, sino que referida a su proceder y actitudes expresadas en el aula.

De acuerdo a lo planteado por Navarro (2003), durante el proceso de aprendizaje, para poder evaluar el rendimiento académico el estudiante es sometido a evaluaciones, tomando como indicadores las pruebas objetivas impartidas por profesores así como actividades complementarias con el fin de determinar el nivel alcanzado por los estudiantes en una asignatura determinada. A partir de lo anterior, es común utilizar el sistema de calificaciones como criterio para medir el éxito o fracaso académico, tanto en educación superior como en la enseñanza media y básica, ya sea en instituciones públicas o

privadas, utilizando de manera general la escala de calificación desde 1,0 a 7,0 y el sistema de asistencia en porcentaje de 0 a 100 (MINED, citado en Pineda et al., 2005).

Por otro lado González (1988), citado en García, Alvarado & Jiménez (2000), señala que al momento de evaluar la eficacia del rendimiento académico, se tiende al reduccionismo donde se aplican dos medidas de evaluación, las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado; las calificaciones recogen aspectos importantes referidos al estudiante, y las pruebas recogen el conocimiento adquirido sin tomar en cuenta otras variables. A partir de esto Marrero & Espino (1988), citados en García, Alvarado & Jiménez (2000), señalan que el predictor más importante del rendimiento académico es la aptitud verbal, seguida de la aptitud numérica, el razonamiento y ocupando el último lugar se encuentran las aptitudes mecánicas y espaciales.

**Evaluación del rendimiento académico.** Para medir el rendimiento académico Benjamín Bloom (1995), ha desarrollado un sistema de clasificación donde es posible encontrar el dominio cognitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotor (Pineda et al., 2005).

El dominio cognitivo abarca desde los procesos básicos hasta los procesos superiores, que van desde la aplicación de memoria hasta el razonamiento propiamente tal. Dentro de este dominio se puede encontrar áreas tales como: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis, y la evaluación (Bloom, citado en Pineda et al., 2005).

El dominio afectivo abarca las áreas de desarrollo personal y social del estudiante, incluyendo los niveles de compromiso. En este dominio es posible encontrar: el recibir, responder, valorar, organizar, y la caracterización del valor propio (Bloom, citado en Pineda et al., 2005).

Por último, el dominio psicomotor agrupa todas aquellas conductas que involucran procesos sensoriales y motores en el estudiante, relacionados con los objetivos educativos, donde es posible encontrar: la percepción, predisposición, respuesta guiada, hábito o mecanismo, respuesta completa y manifiesta (Bloom, citado en Pineda et al., 2005).

Es posible vislumbrar que diversas metodologías de evaluación del rendimiento académico se han ido formando de acuerdo a los criterios de clasificación descritos según lo planteado anteriormente por (Bloom, citado en Pineda et al., 2005), y las evaluaciones actuales según el Ministerio de Educación de Chile implican aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

**Funciones de la evaluación.** La evaluación del rendimiento académico permite crear y actualizar los esquemas cognitivos y metodologías tradicionales de enseñanza. El objetivo de la evaluación del rendimiento académico es facilitar la orientación individual de cada estudiante, motivándolo a realizar

cambios actitudinales en sus hábitos y estrategias de estudio. Dentro de las funciones de la evaluación se puede apreciar:

- La función diagnóstica, entendida como aquella que refleja las fortalezas y debilidades tanto de los estudiantes como de los profesores, así como del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la claridad en los objetivos, la metodología utilizada y propuesta (MINED, citado en Pineda et al., 2005).
- La función orientadora y motivacional tiene el objetivo de entusiasmar y alentar al estudiante hacia el objetivo de una auto superación de su rendimiento y desempeño propio, por lo cual las evaluaciones no solo deben resaltar los errores del estudiante, sino que también debe alentarse los aciertos en las evaluaciones con el fin de motivar y alentar la superación hacia futuros logros (MINED, citado en Pineda et al., 2005).
- El rendimiento académico hace mención a una serie de cambios presentados en los estudiantes como consecuencia de una acción educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios se manifiestan mediante la capacidad de comprensión, hábitos, destrezas y habilidades así como la capacidad de resolver problemas o saber utilizar lo aprendido. Por lo tanto no solo comprende aspectos cognitivos, sino que también aspectos relacionados al área de la formación personal como individuos, tales como actitudes, ideales, intereses, etc. (MINED, citado en Pineda et al., 2005).
- De acuerdo a la definición entregada por (Figuroa, citado en Pineda et al., 2005), en donde plantea que el rendimiento académico es “el conjunto de transformaciones que a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se manifiestan mediante la formación de la personalidad”, es posible entender que el rendimiento académico no solo se limita a la evaluación y medición de las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino que también influye en el proceso del desarrollo de la personalidad y madurez de los estudiantes.

**Tipos de evaluación.** Se plantean básicamente dos tipos de rendimiento académico: el individual y el social:

- El rendimiento académico individual: Se evidencia a través de la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y aspiraciones del estudiante. Dentro de esta categoría es posible encontrar en primer lugar el rendimiento general, el cual se presenta cuando el estudiante asiste al establecimiento educativo y en sus conductas expuestas dentro del aula de clases; y en segundo lugar el rendimiento específico que está vinculado al desarrollo individual encargándose de dar solución a los problemas personales, familiares y de relaciones sociales (Figuroa citado en Pineda et al., 2005).

El rendimiento académico social: En el cual el establecimiento no solo se limita a influir académicamente sobre el estudiante, por el contrario, a través del estudiante se ejerce una influencia en el desarrollo, impactando el ambiente social donde se desenvuelve el estudiante (Figuroa, citado en Pineda et al., 2005).

**Tipos de estudiantes.** La evaluación del rendimiento académico permite la identificación de ciertos tipos de estudiantes, donde están los orientados al dominio, identificados como estudiantes que presentan una alta confianza en sí mismos, así como una mayor motivación al logro y perseverancia, reflejándose en ellos el éxito académico (García, Alvarado & Jiménez, 2000).

Los estudiantes derrotistas presentan una imagen deteriorada de sus capacidades, así como también una desesperanza aprendida, percibiendo los desafíos planteados como difíciles o imposibles de realizar, renunciando al esfuerzo requerido (García, et al., 2000).

Los estudiantes que evitan el fracaso, identificados como aquellos que recurren a estrategias como la escasa participación en las actividades escolares y la inasistencia al aula de clases, atrasos e irresponsabilidad en la realización de las tareas (García, et al., 2000).

A modo de resumen se puede inferir que el rendimiento académico es concebido como un constructo influenciado por una serie de factores multi-causales los que influyen de forma significativa a la hora de evaluar y obtener sus resultados. Dentro de estos factores podemos encontrar aspectos de orden, pedagógico, motivacional, personal, psicosociales, demográficos, clima académico, motivación intrínseca, motivación extrínseca, entre otros (Carrillo, 2014).

## **Psicología educacional**

Es importante mencionar que la psicología educacional se encuentra en proceso de convertirse en una disciplina con identidad propia. En este proceso existen influencias que provienen desde distintas áreas del saber, especialmente la Filosofía, la Educación y la Psicología (Arancibia, Herrera & Strasser, 2008).

**Antecedentes históricos.** Esta disciplina tuvo sus comienzos a través de la filosofía griega, a partir de los planteamientos de Aristóteles y Platón. Estos filósofos abordaron temas como los fines que debería tener la educación, la naturaleza del aprendizaje o la relación que existe entre profesor-alumno. En los aportes a la psicología educacional también se encuentra Descartes, quién defiende el protagonismo de las ideas innatas como base del conocimiento; y Locke, que defiende a las impresiones sensoriales, es decir, a la experiencia (Arancibia et al., 2008).

Johann Pestalozzi, influido por Rousseau, fundó varias escuelas, que tuvieron una orientación hacia los más pobres y se enfocaba principalmente hacia una educación que veía al niño como un ente individual y especial en sí mismo (Arancibia et al., 2008).

***Algunos precursores en Europa.*** Entre los autores que realizaron su aporte a la psicología educacional se encuentra Francis Galton, quien inventó los primeros instrumentos psicológicos para medir la inteligencia, que eran basados en la discriminación sensorial; fundó el primer laboratorio experimental de Londres, también contribuyó construyendo un test de asociación de palabras que posteriormente utilizaría Wilhelm Wundt (Arancibia et al., 2008).

Wilhelm Wundt, fundó un laboratorio en Leipzig, donde utilizó por primera vez la medición en la experimentación psicológica. Utilizaba la introspección, que es una antigua modalidad de autoanálisis, realizó modificaciones que consistía en la inclusión de discriminación de respuestas, tiempo de reacción y la medición de respuestas emocionales. Entre otros de los autores tenemos a Alfred Binet, que realizó una de las mayores contribuciones a la psicología educacional, desarrollando el primer test de inteligencia individual, logrando introducir la objetividad a un campo que carecía de investigación (Arancibia et al., 2008).

***Precursos en Estados Unidos.*** William James, considerado Padre de la Psicología Americana, fue quien aportó a la psicología desde su trabajo en educación y filosofía en la Universidad de Harvard. El principal aporte fue *Principles of Psychology*, la cual trae importantes propuestas pedagógicas. En donde propone una psicología de carácter funcionalista, enfatizando la interacción natural entre el cuerpo y la mente, donde los procesos mentales son funcionales en la medida que ayuda a los individuos para poder adaptarse de mejor manera a su mundo. Uno de sus ideales era que la mente no es pasiva en el momento en que el individuo se adapta a las circunstancias, sino que es activa, espontánea y selectiva (Arancibia et al., 2008).

John Dewey, fue un filósofo y pedagogo norteamericano, que se preocupó por el ajuste en los seres humanos: físico, mental y moral. Fue revolucionaria su forma de interpretar el aprendizaje, ya que lo hizo en términos de “aprender haciendo”, que se caracterizaba por darle importancia a la utilización de técnicas de enseñanza centradas principalmente en el niño y a defender la orientación escolar cooperativa. Este autor consideraba que los intereses e impulsos del niño es lo principal en lo que se deben enfocar los establecimientos educacionales, ya que, si el niño no ve el propósito que tiene la actividad a desarrollar, este tendrá una menor voluntad para aprender. En contraste a esta teoría, Thorndike planteaba que los estudiantes aprendían en respuesta a un estímulo en particular, ya sea este castigo o una recompensa. En cambio, Dewey consideraba que el niño aprende a través de conexiones

entre una experiencia y otra, y a través de este proceso el niño internaliza y construye el conocimiento (Arancibia et al., 2008).

**Comienzos del siglo XX.** Los autores Edward Thorndike y Charles Judd desarrollaron dos importantes temáticas que contribuyeron enormemente a la psicología educacional: el aprendizaje y la lectura. Thorndike fue el primer profesional que mereció el nombre de psicólogo en educación. Estudió la psicología desde el comportamiento animal, donde manifiesta que la conducta del hombre no muestra un accionar más allá de las expectativas de las leyes del instinto, del ejercicio y del efecto. La aspiración de este psicólogo era poder unir los mundos de la psicología y la educación, además gracias a sus estudios sentó las bases metodológicas y filosóficas de la psicología conductual de Watson y Skinner (Arancibia et al., 2008).

**Afianzamiento y desarrollo.** A partir de 1920, la psicología educacional se va enriqueciendo por la influencia que brinda tanto la psicología de la Gestalt como el Psicoanálisis. La psicología de la Gestalt, aportó una nueva visión integradora de la conducta humana, ya que presentó un sistema psicológico de educación progresiva ejerciendo una función moderadora que corregía los extremos del conexionismo y del conductismo. El psicoanálisis, se centró principalmente en la importancia de los primeros años, la relevancia de los factores inconscientes del niño, la relación que había entre la madre y su hijo, la necesidad de afecto y actitudes permisivas, deseo de centrar la atención en la personalidad global y el desarrollo del niño, no le dio importancia ni énfasis en aspectos parciales como son la inteligencia y la motivación (Arancibia et al., 2008).

**El periodo de los años 40, 50 y 60.** A comienzos de los años 40, la psicología educacional estuvo a punto de desaparecer. Entre los motivos están por ejemplo que no parecía haber un campo propio, ya que la evaluación, personalidad o psicología escolar consistían en los mismos temas (Arancibia et al., 2008).

**La psicología educacional entre 1970 y 1987.** Durante este período hubo un excesivo cuestionamiento y críticas por parte de la psicología humanista y la psicología cognitiva. Los humanistas manifestaban que el comportamiento humano y la educación no pueden quedarse solo en el arreglo de las contingencias. Por otra parte, los cognitivos consideraban que no había importancia en los eventos internos, y que era un grave error, porque estos eventos son los que dan fuerza y forman los comportamientos complejos (Arancibia et al., 2008).

**La psicología educacional y su relevancia en el ciclo vital del ser humano.** Actualmente, la psicología educacional se ha enfocado principalmente en la descripción y en la explicación del cambio conductual realizado con la edad, no solamente se enfoca en la etapa infantil o adolescente, sino, que se preocupa del largo del ciclo total de la vida. A través de esta importancia a lo largo del ciclo total de la vida humana, son de vital importancia el desarrollo emocional, social y moral del ser humano (Arancibia et al., 2008).

**Teorías conductuales del aprendizaje.** Esta teoría tiene sus orígenes en los estudios de Pavlov con animales. Se dieron los pasos para estudiar el materialismo y el objetivismo, dejando atrás el estudio de la conciencia y el subjetivismo. A través de esta nueva corriente, se buscaba predecir y controlar la conducta. Lamentablemente, existió una ardua crítica porque se consideraba que había una imposibilidad de estudiar al ser humano sin considerar los pensamientos y sentimientos (Arancibia et al., 2008).

Entre los principios del conductismo se pueden identificar:

- La conducta del ser humano está regida por variables ambientales, las personas responden netamente a las variables que existen en su ambiente. Las fuerzas externas son las que estimulan el actuar de los individuos (Arancibia et al., 2008).
- El aprendizaje de las personas debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado por un tercero; si el aprendizaje no puede ser observado, no existe un cambio conductual (Arancibia et al., 2008).
- Las conductas que no son innatas son adquiridas a través del aprendizaje y estas pueden ser modificadas por medio de los principios del aprendizaje (Arancibia et al., 2008).
- Las metas deben ser específicas, discretas e individualizadas. Todos los problemas deben ser propuestos en función de términos concretos y observables (Arancibia et al., 2008).
- La teoría conductual se enfoca en el aquí y en el ahora (Arancibia et al., 2008).

Tipos de teorías conductuales del aprendizaje:

- Condicionamiento clásico: se basa principalmente en que se logra un comportamiento en el ser humano, que antes ocurría tras un evento determinado, ocurre tras otro evento distinto (Arancibia et al., 2008).
- Conexionismo: se enfoca en que el aprendizaje se produce principalmente por un proceso de ensayo y error, o por selección y conexión (Arancibia et al., 2008).
- Aprendizaje asociativo: Esta teoría se basa en la asociación de dos estímulos. Si dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, esto produce que estas sensaciones acaban de

asociarse, posteriormente cuando ocurre solo una de estas sensaciones, otra sensación también es evocada (Arancibia et al., 2008).

- Condicionamiento operante: busca fortalecer un comportamiento que prosigue de un resultado favorable, este acto aumenta las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. De esta forma se puede deducir de que es aprendido todo aquello que es oportunamente reforzado (Arancibia et al., 2008).
- Aprendizaje social: existen mecanismos internos que son fundamentales para que se genere el aprendizaje. Esto quiere decir, que más allá de que existan fuerzas ambientales que están involucrados en el proceso de aprendizaje, estas fuerzas no serían del todo determinantes (Arancibia et al., 2008).
- Aprendizaje vicario: Teoría postulada por Albert Bandura, es considerada como el primer estilo de aprendizaje en la vida de un individuo puesto que se desarrolla mediante la imitación de comportamientos (Arancibia et al., 2008).

**Teorías cognitivas del aprendizaje.** Estas teorías se enfocan principalmente en la preocupación por la mente y en la forma en que esta funciona. Le dio énfasis a los procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria (Arancibia et al., 2008).

Tipos de teorías cognitivas del aprendizaje:

- Jean Piaget: este psicólogo sueco desarrolló la “Teoría Genética”, donde plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que principalmente lo que predomina en este proceso es la construcción de esquemas y representaciones que realiza el sujeto (Arancibia et al., 2008).
- La Zona de desarrollo próximo: esta teoría fue desarrollada por Lev Vigotsky, este autor plantea que en el proceso de aprendizaje existen dos niveles evolutivos. El primer nivel que es denominado “nivel evolutivo real”, es el nivel de desarrollo de las funciones de un niño, que se mide a través de un test de nivel mental. El segundo nivel, corresponde a un problema en particular que un niño no puede solucionar por sí solo, pero que sí puede ser capaz de resolver con la ayuda de un tercero (Arancibia et al., 2008).
- Teoría del procesamiento de la información: se considera a los individuos como buscadores activos y como procesadores de información con la cual se relacionan. Esto quiere decir, que las personas seleccionan la información que habrán de procesar, o sea, prestan atención en el medio, transforman y repasan la información, la relacionan con los conocimientos ya

procesados previamente y organizan los nuevos conocimientos para poder darles sentido (Arancibia et al., 2008).

- Aprendizaje por descubrimiento: teoría propuesta por el psicólogo norteamericano Jerome Bruner, este autor plantea que durante el proceso del aprendizaje, se da un procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza en alguna forma en particular (Arancibia et al., 2008).
- Aprendizaje significativo: Fue propuesta por David Ausubel, quien planteó una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, que incluía además factores afectivos tales como la motivación. La estructura cognoscitiva, es la manera en que las personas organizan el conocimiento antes de la instrucción. Por ejemplo, es aquello que el estudiante ya conoce, o sea, lo que ya sabe (Arancibia et al., 2008).
- Gagné y las condiciones del aprendizaje: teoría planteada por Robert Gagné, donde plantea que el aprendizaje es un proceso que se da como una secuencia de fases o procesos, en donde, es necesario que ocurran ciertas condiciones en cada una de estas fases para que el aprendizaje tenga lugar. Se podría decir, que es una teoría enfocada principalmente a la instrucción del aprendizaje (Arancibia et al., 2008).

## **Psicología del desarrollo**

**Comienzos de la psicología del adolescente.** En el periodo de finalización de la Segunda Guerra Mundial comienza el interés por crear una asistencia integral al adolescente constatándose así la primera consulta específica para adolescentes en la ciudad de Boston en el año 1951 en donde su fundador fue J. R. Gallagher. Posteriormente la Academia Americana de Pediatría amplía la edad pediátrica a los 21 años y, en el año 1979, funda la sección de Medicina del Adolescente. Finalmente la Organización Mundial de la Salud (OMS), clasifica la adolescencia como un periodo que transcurre entre los 10 y 19 años de edad dividiéndose en adolescencia precoz o temprana de 10 a 14 años y adolescencia segunda o tardía entre los 15 y 19 años de edad (Silber, 1997; Aliño, López & Navarro, 2006).

El desarrollo adolescente se ve caracterizado como una transformación en donde el ser humano irá dejando de ser un niño para irse convirtiendo en un adulto. Esta transformación se ve afectada no solo por el género del individuo sino que además por su nivel y madurez física, psicosocial, cognitiva, por el ambiente social en el cual se desenvuelve, el tipo de cultura en la cual está inserto y la relación política y económica en la que se encuentra (Schutt-Aine & Maddaleno, 2013). Por lo cual según la temática que se aborda en nuestra investigación, se profundizará el desarrollo físico, desarrollo

cognitivo y desarrollo de aprendizaje, como así también los aspectos psicosociales influyentes en los adolescentes de entre 12 a 14 años de edad, pertenecientes a la adolescencia temprana.

**Desarrollo físico.** La primera señal que presenta un niño cuando comienza la adolescencia son los cambios físicos, los cuales indican el inicio de la pubertad o adolescencia temprana y se caracteriza principalmente por el rápido desarrollo que afecta al individuo, ya que en esta etapa es donde él alcanza casi el total de la estatura, el peso y desarrollo sexual que tendrá de adulto (Schutt-Aine & Maddaleno, 2013).

Las proporciones corporales sufren serias modificaciones, no siendo siempre de una forma equitativa, ya que se desarrollan primero las manos y los pies, luego las piernas y por último los rasgos faciales y la musculatura, la distribución de grasa en la pelvis en las mujeres y ensanchamiento de los hombros en los hombres (Izquierdo, 2003).

En relación al proceso en los varones, la hipófisis comienza a segregar hormonas produciendo así el crecimiento del vello púbico, acelera el crecimiento y la musculatura, aumenta el tamaño de los testículos y el del pene. Surgen las primeras eyaculaciones espontáneas nocturnas. Estos buscan reafirmar su fuerza física a través de las competencias deportivas y la forma más fácil de descargar su agresividad es por medio de las zancadillas y los juegos bruscos (Izquierdo, 2003).

En cuanto a las mujeres comienza con el desarrollo de las mamas y luego la estatura. En cambio, el peso comienza a aumentarse por el ensanchamiento de las caderas a un ritmo generalmente acelerado, aparece el vello púbico y el vello axilar, dependiendo la cultura en la que se encuentre la mujer el promedio de la menarca será aproximadamente los 12 años de edad, edad promedio también en Chile (Izquierdo, 2003).

**Desarrollo cognitivo.** Entrada en esta etapa, al adolescente le resulta dificultoso integrar sus modificaciones corporales, sintiéndose así muchas veces extraño en su propio cuerpo, surgiendo perturbaciones psíquicas relacionadas con el comportamiento, tales como complejos, presentando dificultades de concentración y alteraciones en la percepción (Izquierdo, 2003).

Los cambios que se producen a nivel cognitivo permiten que el adolescente pase de una etapa de pensamiento concreto a una de pensamiento abstracto. Se proponen metas muchas veces poco realistas sobre su futuro, fantasean despiertos y en ocasiones creen que sus problemas son únicos y que no tienen solución por lo que piensan que nadie los puede comprender (Izquierdo, 2003; Schutt-Aine & Maddaleno, 2013).

Para el psicólogo Jean Piaget, el desarrollo cognitivo necesariamente debe ir acompañado de un desarrollo del pensamiento operacional formal, incluyendo así el aumento del razonamiento abstracto, pensamiento hipotético y lógica formal, lo que les da lugar a los adolescentes a que comprendan más el

contexto social de las conductas que llevan a cabo y que evalúen las consecuencias que estas pueden acarrear, valoran de una forma más óptima la información que se les brinda y comienzan a ejercer un control sobre sus impulsos, además comienza el desarrollo de pensamientos idealistas en donde muchas veces se perciben como rebeldía y un concepto de moralidad más desarrollado (Juszczak & Sadler, 1999; Schutt-Aine & Maddaleno, 2013).

**Aspectos psicosociales influyentes.** “Nuestros jóvenes de ahora aman el lujo, tienen pésimos modales y desdeñan la autoridad, muestran poco respeto por sus superiores y pierden el tiempo en grupo yendo de un lado a otro, y están siempre dispuestos a contradecir a sus padres y a tiranizar a sus maestros” (Sócrates, siglo IV a.C, extraído de Izquierdo, 2003).

En esta etapa se origina un conflicto entre el entorno y el adolescente mismo. El ambiente, la cultura y la política comienzan a influir en el desarrollo de la personalidad y por consiguiente en las conductas futuras (Izquierdo, 2003).

De acuerdo a Juszczak & Sadler (1999), dentro de los aspectos psicosociales que influyen en esta etapa se pueden encontrar:

- Influencia de la búsqueda de la identidad sexual: esta se solidifica de acuerdo al comportamiento y roles de los adultos que rodean al adolescente, especialmente de las figuras de admiración que tienen. Muchas veces experimentan en cuanto a la sexualidad y la búsqueda de la misma o por presión social, lo que hace que ellos entren en nuevas prácticas en busca de la identificación.
- Las luchas por la independencia-dependencia: en esta etapa se muestran distantes a aceptar normas, consejos o críticas de los padres, por el contrario desarrollan un fuerte lazo con su grupo de pares siendo más importante lo que ellos determinan por sobre lo que los padres puedan designar. Buscan realizar conductas que los lleven a la etapa adulta más rápido pero aun así dependen de sus padres.
- Implicaciones de género y desarrollo psicosocial: juega un papel importante el machismo y las creencias sociales en este factor ya que muchas veces se esperan cosas específicas de acuerdo a cada género.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **Tipo de investigación y diseño**

La presente investigación es de modelo cuantitativo, presenta un carácter descriptivo y correlacional. Es descriptiva, ya que en ella se describen y analizan las variables de estudio.

Además es, correlacional, puesto que a través de ella se busca conocer la relación que existe entre la impulsividad y el rendimiento académico en la muestra determinada.

Asimismo, esta investigación utiliza un diseño de tipo transversal, ya que la recolección de los datos, se obtendrá en un solo momento.

### **Población y muestra**

La población estudiada está constituida por una muestra representativa del universo de estudiantes de escuelas municipales pertenecientes a la comuna de Longaví, los cuales han sido seleccionados por muestreo aleatorio simple sin reposición.

Se considera que, para que una muestra sea representativa se debe trabajar con un porcentaje considerable de la población para así obtener resultados válidos y confiables, la cantidad de participantes debe ser superior al 50% del total, es por eso que en este estudio se ha cuidado que la muestra no sea inferior a ese porcentaje.

Actualmente los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Longaví, comprenden 17 escuelas (de las cuales una pertenece a zona urbana y dieciséis a zona rural), cantidad que se traduce a 18 séptimos años básicos, los cuales indican, según la matrícula del año 2015 (información recogida en Departamento de Educación Municipal), una cantidad de N=298 estudiantes en total (véase tabla 1).

Mediante el muestreo aleatorio simple sin reposición, con el objetivo de alcanzar el 50% de la población total de estudiantes (149 estudiantes), las escuelas que han sido seleccionados para la investigación son las siguientes: Escuela Luis Pereira Íñiguez (4 estudiantes); Escuela Onofre Vásquez Norambuena (21 estudiantes); Escuela Gabriela Mistral (17 estudiantes); Escuela Paula Jaraquemada (7 estudiantes), Escuela Laura Urrutia Benavente (15 estudiantes); Escuela Gabriel Benavente Benavente (20 estudiantes); Escuela Pedro Alessandri Vargas (16 estudiantes); y Escuela Juan de la Cruz Domínguez (68 estudiantes). Por lo tanto la muestra obtenida de la población corresponde a n=168 estudiantes que corresponden al 56,3% de la población total (véase tabla 2).

Finalmente, al momento de aplicar el instrumento de medición el grupo de investigación no se encontró con la totalidad de la muestra, por lo que esta disminuyó de 168 estudiantes a 139 que corresponden al 46,6% de la población estudio (véase tabla 5).

Tabla 1.

*Población de estudiantes*

Escuela	Número de estudiantes	Porcentaje
Anselmo Tapia Loyola	18	6,08%
Luis Pereira Iñiguez	4	1,34%
María Tapia Méndez	5	1,67%
Roberto Opazo Gálvez	16	5,36%
Juan Muños Briones	8	2,68%
Onofre Vásquez Norambuena	21	7,04%
Gabriela Mistral	17	5,70%
Paula Jaraquemada	7	2,34%
José María Caro	23	7,71%
José Miguel Carrera	8	2,68%
Marcela Paz	16	5,36%
Laura Urrutia Benavente	15	5,03%
Francisco Urrutia Urrutia	20	6,71%
Pedro Alessandri Vargas	16	5,36%
Gabriel Benvente Benavente	20	6,71%
Ángel Cruchaga Santa María	16	5,36%
Juan de La Cruz Domínguez	68	22,81%
Total	298	100% de la población

Tabla 2.

*Muestra de estudiantes*

Escuela	Número de estudiantes	Porcentaje
Luis Pereira Iñiguez	4	1,34%
Onofre Vásquez Norambuena	21	7,04%
Gabriela Mistral	17	5,70%
Paula Jaraquemada	7	2,34%
Laura Urrutia Benavente	15	5,03%
Pedro Alessandri Vargas	16	5,36%
Gabriel Benvente Benavente	20	6,71%
Juan de La Cruz Domínguez	68	22,81%
Total	168	56,3% de la población

### **Instrumentos de recolección de datos**

**Impulsividad.** *Escala de Impulsividad de Barrat*, (del inglés Barratt Impulsiveness Scale BIS) adaptada para adolescentes de la comuna de Chillán, Chile. Es un cuestionario que consta de treinta ítems tipo escala Likert de 0-4, excluyendo el número dos, en donde el estudiante marca la casilla que más se asemeje a su respuesta (0, raramente o nunca; 1, ocasionalmente; 3, a menudo; 4, siempre o casi siempre). El cuestionario BIS 11 presenta una consistencia interna de 0,77 de acuerdo al nivel alfa de Cronbach (Salvo & Castro, 2013). Los ítems se agrupan en tres subescalas:

- Impulsividad cognitiva que se constituye de 8 ítems: 4, 7, 10, 13, 16, 19, 24 y 27.
- Impulsividad motora que consta de 10 ítems: 2, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 23, 26 y 29.
- Impulsividad no planeada que se compone de 12 ítems: 1, 3, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 25, 28 y 30.

Los ítems 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 19, 22 y 30 se puntúan de forma inversa.

Es importante destacar, que para obtener la puntuación de cada subescala es necesario sumar las puntuaciones parciales de cada uno de sus ítems. Por lo tanto, la puntuación final se calcula a raíz de la suma de todos los ítems. Hasta el momento no existe un punto de corte presupuesto (Salvo & Castro, 2013).

Este cuestionario fue adaptado para estudiantes adolescentes de la comuna de Chillán de entre 14 y 19 años de edad. La población estaba constituida por 13.825 estudiantes de enseñanza media diurna de

la comuna de Chillán, universo del cual se extrajo una muestra de 763 estudiantes, con nivel de confianza de 95% y margen de error muestral máximo de 5% (Salvo & Castro, 2013).

**Rendimiento académico.** Recolección de calificaciones del área científica, humanista y artístico en donde se incluyen específicamente las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales. Se considerarán las calificaciones obtenidas en cada uno de estas asignaturas además del promedio general de cada estudiante del año 2014 y del primer semestre de 2015. Generalmente los establecimientos educacionales entregan calificaciones parciales de manera trimestral y un promedio específico final por asignatura semestral.

Estas calificaciones van en una escala de 1,0 a 7,0 siendo la nota 4,0 considerada suficiente para aprobar la asignatura.

## **Procedimientos**

**Recolección de datos.** El día lunes 6 de julio del año 2015 se coordinó una reunión entre un integrante del grupo de investigación y la Directora Comunal de Educación Municipal de la ciudad de Longaví, Sra. Carolina Humeres Durán, quién durante el encuentro autorizó la realización del estudio, y además, la facilitación de las calificaciones de los estudiantes pertenecientes a la muestra. Es importante mencionar, que las calificaciones que se requirieron fueron el promedio general final año 2014; y de las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales del primer semestre del año 2015 y el promedio general final del primer semestre año 2015.

Se entregó un consentimiento informado dirigido a los apoderados, durante los días 3 y 4 de agosto del año 2015. La aplicación del instrumento de medición se efectuó a partir del día 10 de agosto del año 2015. Luego de la recopilación de datos efectuada por el grupo de investigación, se procedió a tabular en el programa estadístico informático SPSS 21.

**Prueba del instrumento factorial.** De acuerdo a las investigaciones revisadas, existe una versión del instrumento BIS 11 adaptado en Chillán y utilizado en establecimientos educacionales de la zona urbana de la ciudad durante el año 2013. A raíz de esto el grupo de investigación determinó probar el comportamiento del instrumento en uno de los establecimientos educacionales de zona rural de la comuna de Longaví, que fue excluido de los ocho utilizados en el presente estudio de donde se obtuvo la muestra. El establecimiento utilizado correspondió a la escuela Francisco Urrutia Urrutia del sector de La Quinta, y los participantes fueron ocho estudiantes que cursan séptimo año básico en la institución. No hubo complicaciones al momento de la prueba del instrumento, sin embargo en las

zonas más rurales de la comuna al momento de la aplicación oficial a la muestra, hubo problemas de comprensión de palabras específicas incluidas en dos ítems del instrumento (ítem 3, la palabra “perturbo”; ítem 5, la palabra “antelación”).

**Análisis estadísticos.** Los datos recopilados por el grupo de investigación fueron analizados con el programa estadístico informático SPSS 21, que es utilizado frecuentemente en estudios de las ciencias sociales. Se realizó un análisis de tipo descriptivo, con el objetivo de describir los datos y analizar el impacto que estos tendrían sobre los estudiantes participantes de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Además, fue una investigación de tipo correlacional, ya que se buscó obtener la relación entre dos variables específicas (Hernández et al., 2010), utilizando la *r* de Pearson. Para poder usar el análisis estadístico chi cuadrado, fueron utilizadas tablas de contingencia.

### **Aspectos éticos**

Inicialmente, el grupo de investigación no pudo asegurar el anonimato de los estudiantes, ya que se requieren los nombres de estos para poder correlacionar los resultados del instrumento que mide el tipo de impulsividad y las calificaciones obtenidas de la muestra estudiada. Sin embargo, para poder resguardar la identidad de los participantes, durante el momento de aplicar el instrumento, los estudiantes no se identificaron con su nombre y apellido, sino que el nombre fue reemplazado por un folio que determinó la correlación correspondiente entre las dos variables.

Es importante mencionar, que los datos recopilados no se facilitaron a nadie que no corresponda al grupo de investigación ni al coordinador del presente estudio. Estos datos solo se utilizaron para fin de la presente investigación y la lista de nombres de los estudiantes quedará sin publicación.

Sin embargo, al momento de ser publicada la investigación, el nombre de los estudiantes fue traducido a un folio que determinó la correlación correspondiente entre las dos variables, para de esa manera mantener el anonimato de los participantes.

Es importante mencionar, que la información recolectada por el grupo de investigación, tanto los cuestionarios como la recopilación de calificaciones solo se utilizó para el presente estudio, y que al término del proceso fueron eliminados.

Los estudiantes que participaron en la investigación, lo hicieron con la autorización previa de su apoderado. Esto se obtuvo mediante un consentimiento informado que fue entregado por el grupo de trabajo.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

A modo general, como se muestra en la tabla 3, se puede apreciar que el número total de participantes en el estudio de investigación fue de 139 estudiantes. De los cuales 74 estudiantes que corresponden al 53,2% del total de la muestra son del sexo masculino, mientras que 65 estudiantes que corresponden al 46,8% del sexo femenino. El rango de edad de los participantes osciló entre los 12 y 15 años; la media fue de 12,65 años y la desviación típica de 0,759. Siendo 12 años la edad más frecuente. La mediana presenta un valor de 13.

Tabla 3.

*Distribución de la muestra por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	74	53,2
Femenino	65	46,8
Total	139	100,0

En relación a la distribución de la muestra por edad como se observa en la tabla 4, hay 67 estudiantes que tienen 12 años de edad que corresponden al 48,2% de la muestra, 58 estudiantes con 13 años de edad que corresponden al 41,7% de la muestra, 9 estudiantes con 14 años de edad que corresponden a 6,5% de la muestra y finalmente, 5 estudiantes con 15 años de edad que corresponden al 3,6% de la muestra. El rango etario con mayor frecuencia oscila entre los 12 y 13 años de edad correspondiendo al 89,9% de la muestra.

Tabla 4.

*Distribución de la muestra por edad*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	67	48,2
13	58	41,7
14	9	6,5
15	5	3,6

Al observar la distribución por establecimiento educacional reflejado en la tabla 5, se puede apreciar la distribución de los estudiantes quienes participaron de la investigación (n=139) correspondientes a ocho establecimientos educacionales de la comuna de Longaví. Los cuales corresponden al 46,6% de la población total (N=298). Además, se puede observar que el establecimiento educacional que presenta más estudiantes en la muestra utilizada es Juan de la Cruz Domínguez con 52 estudiantes que corresponden al 37,4% del total de la muestra, y el establecimiento educacional que menor cantidad de estudiantes presenta es Luis Pereira Iñiguez con 3 estudiantes que corresponden a un 2,2 % de la muestra total.

Tabla 5.

*Distribución de la muestra por establecimiento educacional*

	Frecuencia	Porcentaje
Luis Pereira Iñiguez	3	2,2
Onofre Vásquez Norambuena	21	15,1
Gabriela Mistral	8	5,8
Paula Jaraquemada	7	5,0
Laura Urrutia Benavente	16	11,5
Pedro Alessandri Vargas	15	10,8
Gabriel Benavente Benavente	17	12,2
Juan de La Cruz Domínguez	52	37,4

En la tabla 6 se puede apreciar que las medias obtenidas fueron de 12,88 en impulsividad motora, 14,76 en impulsividad cognitiva y 17,39 en impulsividad no planeada. En relación a la moda la que obtuvo un puntaje más alto fue el tipo de impulsividad no planeada con 19 puntos, siguiendo impulsividad cognitiva con de 15 puntos y finalmente impulsividad motora con 10.

Tabla 6.

*Estadísticos descriptivos según tipo de impulsividad*

		Impulsividad Cognitiva	Impulsividad Motora	Impulsividad No Planeada
N	Válidos	139	139	139
	Perdidos	0	0	0
Media		14,76	12,88	17,39
Moda		15	10	19
Desv. típ.		4,10	6,89	6,19
Rango		27	34	32
Mínimo		4	2	5
Máximo		31	36	37

Al observar los estadísticos descriptivos según las calificaciones en la tabla 7, educación artística es la asignatura que presenta el rango más elevado de los grupos de calificaciones seleccionadas para utilizar en la investigación con una puntuación de 5,0, en la cual se puede apreciar que es la asignatura en la cual se presenta la calificación más baja de la muestra con una nota 2,0, y la calificación más alta con nota 7,0.

Se puede apreciar que las medias de los grupos de calificaciones seleccionadas para la investigación se encuentran mayormente sobre el promedio 5,0.

Tabla 7.

*Estadístico descriptivo según calificaciones*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación. típica
Promedio general año 2014	139	3,0	3,7	6,7	5,429	,6144
Promedio general primer semestre 2015	139	3,0	3,8	6,8	5,386	,5942
Promedio primer semestre 2015, Lenguaje	139	3,3	3,6	6,9	4,921	,7312
Promedio primer semestre 2015, Matemáticas	139	3,3	3,4	6,7	4,914	,7521
Promedio primer semestre 2015, Educación Artística	139	5,0	2,0	7,0	5,921	,9553
N válido	139					

De acuerdo a la tabla 8 que expone correlación según tipo de impulsividad y calificaciones, se puede apreciar que existe correlación negativa y significativa entre las variables impulsividad cognitiva y promedio general 2014 ( $r=-0,266$  con significancia a nivel 0,002). Existe correlación negativa y significativa entre las variables impulsividad no planeada y promedio general 2014 ( $r=-0,222$  con significancia a nivel 0,009). Existe correlación negativa y significativa entre las variables impulsividad no planeada y promedio primer semestre educación artística 2015 ( $r=-0,277$  con significancia a nivel 0,001).

Tabla 8.

*Correlación según tipo de impulsividad y calificaciones*

		Impulsividad			Promedio				
		cog	mot	no pla	gral 2014	gral 2015	leng 2015	mat 2015	artist 2015
Impulsividad Cognitiva	Correlación de	1	,517**	,325**	-,266**	-,157	-,140	-,037	-,159
	Pearson								
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,002	,065	,100	,662	,061
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Impulsividad Motora	Correlación de	,517**	1	,147	-,059	-,164	-,095	-,173*	-,080
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,000		,084	,487	,054	,267	,041	,348
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Impulsividad No Planeada	Correlación de	,325**	,147	1	-,222**	-,165	-,104	,004	-,277**
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,000	,084		,009	,052	,224	,964	,001
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Promedio general año 2014	Correlación de	-,266**	-,059	-,222**	1	,615**	,576**	,415**	,408**
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,002	,487	,009		,000	,000	,000	,000
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Promedio general primer semestre 2015	Correlación de	-,157	-,164	-,165	,615**	1	,657**	,601**	,546**
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,065	,054	,052	,000		,000	,000	,000
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Promedio primer semestre 2015, Lenguaje	Correlación de	-,140	-,095	-,104	,576**	,657**	1	,494**	,329**
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,100	,267	,224	,000	,000		,000	,000
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Promedio primer semestre 2015, Matemáticas	Correlación de	-,037	-,173*	,004	,415**	,601**	,494**	1	,383**
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,662	,041	,964	,000	,000	,000		,000
	N	139	139	139	139	139	139	139	139
Promedio primer semestre 2015, Educación Artística	Correlación de	-,159	-,080	-,277**	,408**	,546**	,329**	,383**	1
	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,061	,348	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	139	139	139	139	139	139	139	139

cog: cognitiva; mot: motora; no pla: no planeada; gral: general; leng: lenguaje; mat: matemáticas; artist: artística

A partir de lo que se puede observar en la figura 1, es posible notar que existe homogeneidad en los estudiantes de sexo masculino y femenino, no demostrando diferencias significativas en el tipo de impulsividad predominante. Levemente a favor del sexo masculino.

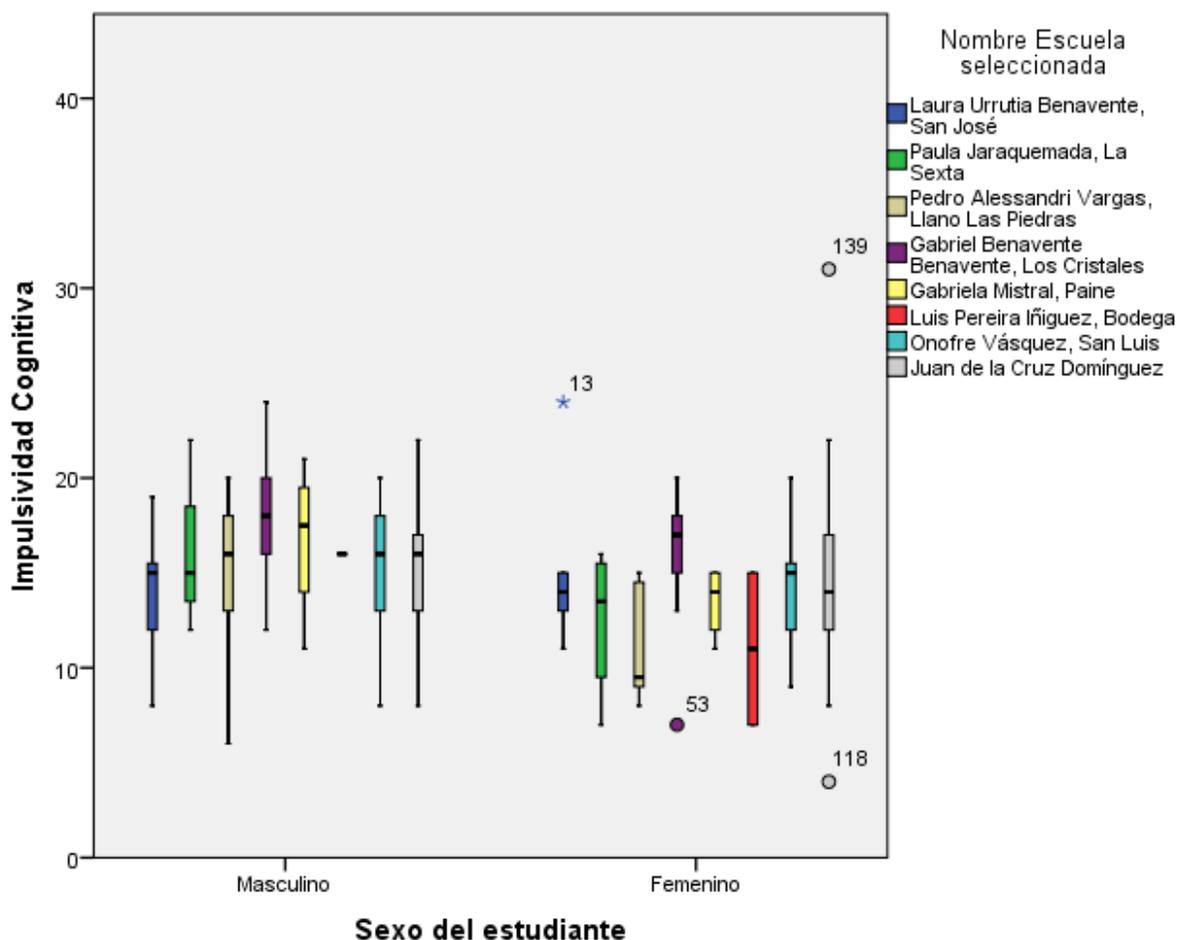


Figura 1. Impulsividad cognitiva por establecimiento educacional seleccionado y sexo

Según lo observado en la figura 2, es posible apreciar que existe una aparente homogeneidad en los estudiantes de sexo masculino y femenino, no demostrando diferencias significativas en el tipo de impulsividad predominante. Levemente a favor del sexo masculino.

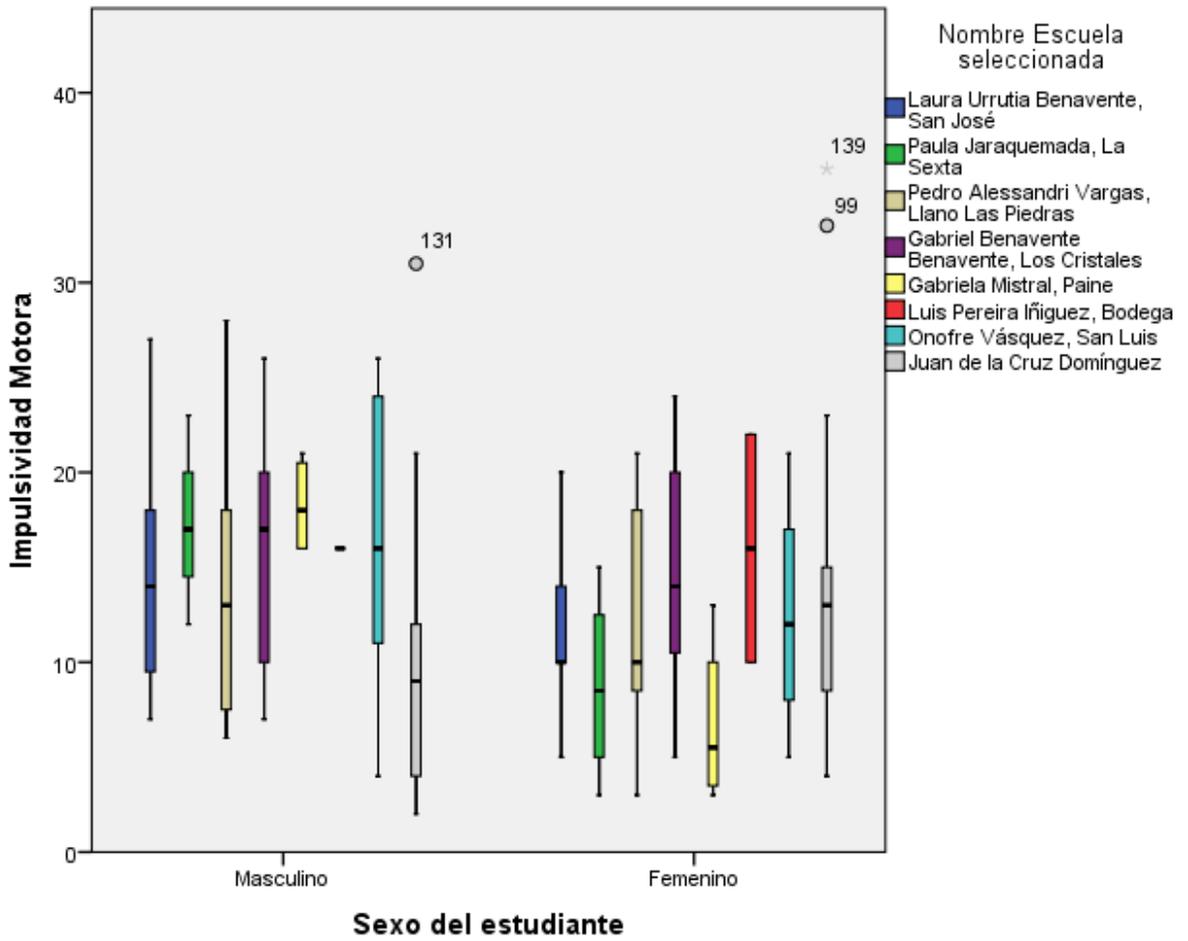


Figura 2. Impulsividad motora por establecimiento educacional seleccionado y sexo

A partir de lo que se puede observar en la figura 3, es posible notar que existe homogeneidad entre los estudiantes de sexo masculino y femenino, sin embargo se puede apreciar una leve diferencia en el tipo de impulsividad predominante a favor del sexo femenino.

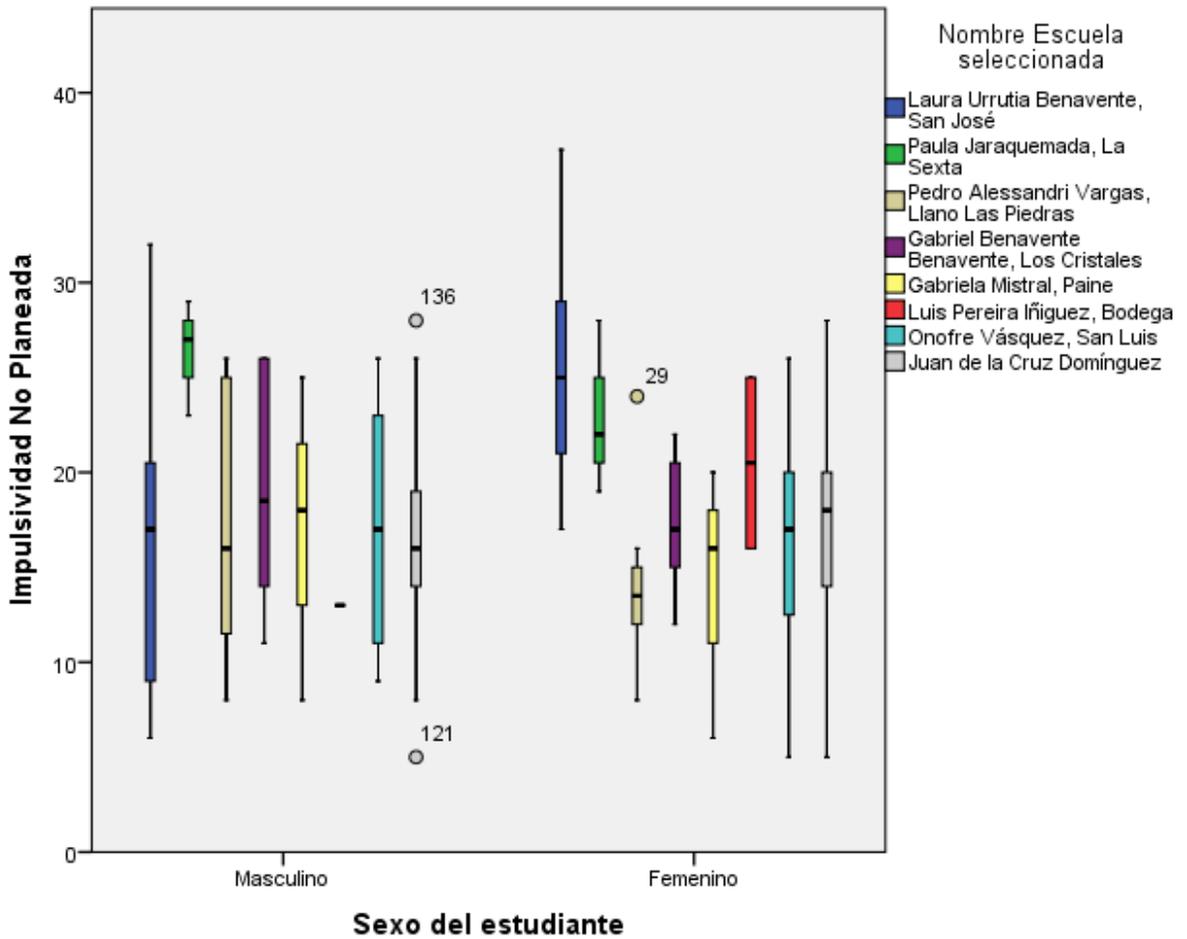


Figura 3. Impulsividad no planeada por establecimiento educacional seleccionado y sexo

Considerando que no se encontraron correlaciones significativas entre los tres tipos de impulsividad (cognitiva, motora y no planeada), el grupo de investigación determinó utilizar los promedios generales del año 2014 y del primer semestre del año 2015 de los participantes (diferenciados por sexo), para así poder incluir la totalidad de las asignaturas impartidas en el sistema educacional chileno y de esta manera verificar mediante dicha inclusión la posibilidad de encontrar de manera general resultados significativos entre la impulsividad y el rendimiento académico.

Es importante mencionar, que durante el análisis de las variables el grupo de investigación encontró que hubo 12 estudiantes de la muestra que no se pudieron incluir en esta correlación debido a que no se puede identificar entre ellos un tipo de impulsividad predominante, por lo cual, se determinó excluir a dicha cantidad de estudiantes.

Respecto a lo mencionado anteriormente, el grupo de investigación tomó la decisión de emplear tablas de contingencia con el fin de poder analizar la relación entre las variables del estudio.

Los 45 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante cognitiva y no planeada presentaron un 35,56% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 20% entre los 15 estudiantes con impulsividad predominantemente motora (véase tabla 9); por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 64,44% y el 80%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=1,258$ ;  $p=0,262$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y no planeada frente a la motora y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo masculino.

Tabla 9.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y no planeada	motora	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	16	3	19
	% de grupo	35,56%	20,00%	
	Malo	29	12	41
	% de grupo	64,44%	80,00%	
	Total	45	15	60

$\chi^2_{obtenida}=1,258$ ;  $p=0,262$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{crítica}=3,841$ )

Según lo observado en la tabla 10, los 29 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante cognitiva y motora presentaron un 31,03% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 32,25% entre los 31 estudiantes con impulsividad predominantemente no planeada; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 68,96% y el 67,74%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,010$ ;  $p=0,919$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y motora frente a la no planeada y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo masculino.

Tabla 10.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y motora	no planeada	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	9	10	19
	% de grupo	31,03%	32,25%	
	Malo	20	21	41
	% de grupo	68,96%	67,74%	
	Total	29	31	60

$\chi^2_{\text{obtenida}}=0,010; p=0,919 (\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{\text{crítica}}=3,841)$

Los 45 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante motora y no planeada presentaron un 28,88% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 40% entre los 15 estudiantes con impulsividad predominantemente cognitiva (véase tabla 11); por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 71,11% y el 60%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{\text{obtenida}}=0,642; p=0,423$ ), es decir, la impulsividad predominante motora y no planeada frente a la cognitiva y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo masculino.

Tabla 11.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		motora y no planeada	cognitiva	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	13	6	19
	% de grupo	28,88%	40,00%	
	Malo	32	9	41
	% de grupo	71,11%	60,00%	
	Total	45	15	60

$\chi^2_{\text{obtenida}}=0,642; p=0,423 (\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{\text{crítica}}=3,841)$

Según lo expuesto en la tabla 12, los 45 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante cognitiva y no planeada presentaron un 37,67% de estudiantes con un rendimiento

académico general bueno el año 2015, frente a un 13,33% entre los 15 estudiantes con impulsividad predominantemente motora; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 62,22% y el 86,66%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=3,107$ ;  $p=0,078$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y no planeada frente a la motora y el rendimiento académico general del año 2015 no están relacionados en los estudiantes de sexo masculino.

Tabla 12.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y no planeada	motora	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	17	2	19
	% de grupo	37,77%	13,33%	
	Malo	28	13	41
	% de grupo	62,22%	86,66%	
	Total	45	15	60

$\chi^2_{obtenida}=3,107$ ;  $p=0,078$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{crítica}=3,841$ )

Los 29 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante cognitiva y motora presentaron un 34,48% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2015, frente a un 29,03% entre los 31 estudiantes con impulsividad predominantemente no planeada (véase tabla 13); por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 65,51% y el 70,96%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,206$ ;  $p=0,650$ ), es decir, existe una diferencia porcentual de 31,11% entre el tipo de impulsividad predominante cognitiva y motora frente a la no planeada y el rendimiento académico general del año 2015.

Tabla 13.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y motora	no planeada	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	10	9	19
	% de grupo	34,48%	29,03%	
	Malo	19	22	41
	% de grupo	65,51%	70,96%	
	Total	29	31	60

$\chi^2_{obtenida}=0,206; p=0,650 (\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{crítica}=3,841)$

Los 45 estudiantes de sexo masculino con impulsividad predominante no planeada y motora presentaron un 24,44% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2015, frente a un 53,33% entre los 15 estudiantes con impulsividad predominantemente cognitiva; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 75,55% y el 46,66%. Las diferencias porcentuales resultaron ser estadísticamente significativas ( $\chi^2_{obtenida}=4,339; p=0,037$ ), es decir, la impulsividad predominante no planeada y motora frente a la cognitiva y el rendimiento académico general del año 2015 están relacionados en los estudiantes de sexo masculino.

Tabla 14.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo masculino*

		Impulsividad predominante		Total
		no planeada y motora	cognitiva	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	11	8	19
	% de grupo	24,44%	53,33%	
	Malo	34	7	41
	% de grupo	75,55%	46,66%	
	Total	45	15	60

$\chi^2_{obtenida}=4,339; p=0,037 (\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{crítica}=3,841)$

Los 51 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante cognitiva y no planeada presentaron un 52,94% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 45,45% entre los 11 estudiantes con impulsividad predominantemente motora; por consiguiente el

rendimiento académico malo fue respectivamente del 47,05% y el 54,54. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,203$ ;  $p=0,652$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y no planeada frente a la motora y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 15.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y no planeada	motora	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	27	5	32
	% de grupo	52,94%	45,45%	
	Malo	24	6	30
	% de grupo	47,05%	54,54%	
	Total	51	11	62

$\chi^2_{obtenida}=0,203$ ;  $p=0,652$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{critica}=3,841$ )

Los 24 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante cognitiva y motora presentaron un 50% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 52,65% entre los 38 estudiantes con impulsividad predominantemente no planeada; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 50% y el 47,36%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,091$ ;  $p=0,840$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y motora frente a no planeada y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 16.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y motora	no planeada	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	12	20	32
	% de grupo	50,00%	52,63%	
	Malo	24	18	30
	% de grupo	50,00%	47,36%	
	Total	24	38	62

$\chi^2_{obtenida}=0,091$ ;  $p=0,840$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{critica}=3,841$ )

Los 48 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante motora y no planeada presentaron un 50% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2014, frente a un 57,14% entre los 14 estudiantes con impulsividad predominantemente cognitiva; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 50% y el 42,85%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,221$ ;  $p=0,638$ ), es decir, la impulsividad predominante motora y no planeada frente a la cognitiva y el rendimiento académico general del año 2014 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 17.

*Rendimiento académico 2014 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		motora y no planeada	cognitiva	
Rendimiento académico año 2014	Bueno	24	8	32
	% de grupo	50,00%	57,14%	
	Malo	24	6	30
	% de grupo	50,00%	42,85%	
	Total	48	14	62

$\chi^2_{obtenida}=0,221$ ;  $p=0,638$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{critica}=3,841$ )

Los 51 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante cognitiva y no planeada presentaron un 52,94% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2015, frente a un 27,27% entre los 11 estudiantes con impulsividad predominantemente motora; por consiguiente el

rendimiento académico malo fue respectivamente del 47,05% y el 72,85%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=2,387$ ;  $p=0,122$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y no planeada frente a la motora y el rendimiento académico general del año 2015 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 18.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y no planeada contra motora en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y no planeada	motora	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	27	3	30
	% de grupo	52,94%	27,27%	
	Malo	24	8	32
	% de grupo	47,05%	72,72%	
Total		51	11	62

$\chi^2_{obtenida}=2,387$ ;  $p=0,122$  ( $\alpha=0,05$ ;  $g.l.=1$ ;  $\chi^2_{critica}=3,841$ )

Los 24 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante cognitiva y motora presentaron un 45,83% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2015, frente a un 50% entre los 38 estudiantes con impulsividad predominantemente no planeada; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 54,16% y el 50%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=0,102$ ;  $p=0,749$ ), es decir, la impulsividad predominante cognitiva y motora frente a la no planeada y el rendimiento académico general del año 2015 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 19.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante cognitiva y motora contra no planeada en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		cognitiva y motora	no planeada	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	11	19	30
	% de grupo	45,83%	50,00%	
	Malo	13	19	32
	% de grupo	54,16%	50,00%	
	Total	24	38	62

$\chi^2_{obtenida}=0,102; p=0,749$  ( $\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{crítica}=3,841$ )

Los 48 estudiantes de sexo femenino con impulsividad predominante motora y no planeada presentaron un 43,75% de estudiantes con un rendimiento académico general bueno el año 2015, frente a un 64,28% entre los 14 estudiantes con impulsividad predominantemente cognitiva; por consiguiente el rendimiento académico malo fue respectivamente del 56,25% y el 35,71%. A pesar de estas diferencias porcentuales la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2_{obtenida}=1,830; p=0,176$ ), es decir, la impulsividad predominante motora y no planeada frente a cognitiva y el rendimiento académico general del año 2015 no están relacionados en los estudiantes de sexo femenino.

Tabla 20.

*Rendimiento académico 2015 según la impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en estudiantes de sexo femenino*

		Impulsividad predominante		Total
		motora y no planeada	cognitiva	
Rendimiento académico año 2015	Bueno	21	9	30
	% de grupo	43,75%	50,00%	
	Malo	27	5	32
	% de grupo	56,25%	50,00%	
	Total	48	14	62

$\chi^2_{obtenida}=1,830; p=0,176$  ( $\alpha=0,05; g.l.=1; \chi^2_{crítica}=3,841$ )

Según la tabla 21, en relación a la impulsividad predominante por establecimiento educacional involucrado en la investigación, al realizar el análisis estadístico de comparación de medias, se puede

apreciar que la impulsividad predominante en la escuela Laura Urrutia Benavente del sector de San José, fue la no planeada con una media de 18,94 donde participaron 16 estudiantes de la muestra total; en la escuela Paula Jaraquemada del sector de La Sexta, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 24,29 donde participaron 7 estudiantes de la muestra; en la escuela Pedro Alessandri Vargas del sector Llano las Piedras, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 15,73 donde participaron 15 estudiantes de la muestra; en la escuela Gabriel Benavente Benavente de sector Los Cristales, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 18,29 donde participaron 17 estudiantes de la muestra; en la escuela Gabriela Mistral del sector de Paine, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 15,88 donde participaron 8 estudiantes de la muestra; en la escuela de Luis Pereira Iñiguez del sector de Bodega, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 18,00 donde participaron 3 estudiantes de la muestra; en la escuela Onofre Vásquez del sector de San Luis, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 16,62 donde participaron 21 estudiantes de la muestra; en la escuela Juan de la Cruz Domínguez, curso séptimo A, del sector de Longaví, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 15,33 donde participaron 27 estudiantes de la muestra; en la escuela Juan de la Cruz Domínguez, curso séptimo B, del sector de Longaví, la impulsividad predominante fue la no planeada con una media de 18,12 donde participaron 25 estudiantes. Por lo tanto, en el 100% de las escuelas de donde se obtuvo la muestra de la población de estudiantes de séptimo año de enseñanza básica de la comuna de Longaví, la impulsividad predominante fue la no planeada.

Tabla 21.

*Impulsividad predominante por establecimiento educacional*

Nombre Escuela seleccionada		Impulsividad cognitiva	Impulsividad Motora	Impulsividad no planeada
Laura Urrutia Benavente, San José	Media	14,25	13,56	18,94
	N	16	16	16
	Desv típica	3,838	5,887	9,088
Paula Jaraquemada, La Sexta	Media	14,14	12,43	24,29
	N	7	7	7
	Desv típica	4,598	6,630	3,729
Pedro Alessandri Vargas, Llano Las Piedras	Media	12,87	13,00	15,73
	N	15	15	15
	Des. típica	4,274	7,081	6,375
Gabriel Benavente Benavente, Los Cristales	Media	17,24	15,59	18,29
	N	17	17	17
	Desv típica	3,945	6,443	5,072
Gabriela Mistral, Paine	Media	15,13	12,50	15,88
	N	8	8	8
	Desv típica	3,482	7,031	6,198
Luis Pereira Iñiguez, Bodega	Media	12,67	16,00	18,00
	N	3	3	3
	Desv típica	4,933	6,000	6,245
Onofre Vásquez, San Luis	Media	14,62	14,10	16,62
	N	21	21	21
	Desv típica	3,324	6,789	6,111
Juan de la Cruz Domínguez_Séptimo A	Media	13,93	11,00	15,33
	N	27	27	27
	Desv típica	3,198	7,114	4,498
Juan de la Cruz Domínguez_Séptimo B	Media	15,84	11,40	18,12
	N	25	25	25
	Desv típica	5,096	7,638	5,696
Total	Media	14,76	12,88	17,39
	N	139	139	139
	Desv típica	4,103	6,890	6,190

Desv: Desviación

En relación a la impulsividad predominante por edades de los estudiantes participantes de la investigación (véase tabla 22), al realizar el análisis estadístico de comparación de medias, se puede apreciar que la impulsividad predominante en los 67 estudiantes de 12 años de edad fue la no planeada

con una media de 16,72; la impulsividad predominante en los 58 estudiantes de 13 años de edad fue la no planeada con una media de 17,57; la impulsividad predominante en los 9 estudiantes de 14 años de edad fue la no planeada con una media de 18,67; y la impulsividad predominante en los 5 estudiantes de 15 años de edad fue de 22,00. Por lo tanto, en el 100% de las edades participantes de la investigación (12, 13, 14 y 15 años), la impulsividad predominante fue la no planeada.

Tabla 22.

*Impulsividad predominante según de la edad de los estudiantes*

Años cumplidos		Impulsividad cognitiva	Impulsividad motora	Impulsividad no planeada
12	Media	13,93	10,84	16,72
	N	67	67	67
	Desv típica	3,461	5,971	6,208
13	Media	15,05	14,60	17,57
	N	58	58	58
	Desv típica	4,737	7,174	6,333
14	Media	17,44	15,11	18,67
	N	9	9	9
	Desv típica	2,603	8,880	4,500
15	Media	17,60	16,20	22,00
	N	5	5	5
	Desv típica	3,286	4,494	5,958
Total	Media	14,76	12,88	17,39
	N	139	139	139
	Desv típica	4,103	6,890	6,190

Desv: Desviación

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### **Discusión**

La discusión de los resultados se ha realizado a partir de la hipótesis que guio el estudio.

La hipótesis general que guio la investigación plantea que los estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví que han obtenido un bajo rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje, matemáticas o artes visuales; presentan un tipo de impulsividad específica (cognitiva, motora o no planeada) que influye su desempeño en las asignaturas previamente mencionadas. Los resultados obtenidos, en general, no indican una correlación estadísticamente significativa entre impulsividad y las asignaturas predeterminadas por área, exceptuando la relación entre la impulsividad cognitiva y promedio general 2014 ( $r=-0,266$  con significancia a nivel 0,002 de manera inversa), impulsividad no planeada y promedio general 2014 ( $r=-0,222$  con significancia a nivel 0,009 de manera inversa), impulsividad no planeada y promedio primer semestre educación artística 2015 ( $r=-0,277$  con significancia a nivel 0,001 de manera inversa), siendo esta la única que correlaciona un tipo de impulsividad con una asignatura. Existe una excepción en el promedio del año 2015 correspondiente al sexo masculino, donde al aplicar el método estadístico de chi cuadrado se obtuvo un resultado estadísticamente significativo logrando identificar una diferencia en el tipo de impulsividad predominante motora y no planeada contra cognitiva en ese grupo de estudiantes, obteniendo resultados que indican que el 24,44% de los estudiantes de sexo masculino que poseen un tipo de impulsividad no planeada y motora presentan un rendimiento académico general catalogado como bueno, de manera similar ocurre con el 53,33% de los estudiantes quienes poseen un tipo de impulsividad cognitiva, lo que indica una importante influencia entre el rendimiento académico y la impulsividad de los estudiantes.

Existe una alta posibilidad que los estudiantes participantes de la investigación hayan contestado de manera azarosa, sin embargo, considerando el rango de edad en el cual fue aplicado el instrumento factorial que mide impulsividad, se sospecha que fue un factor influyente en la responsabilidad utilizada y consciencia tomada al momento de responder el instrumento.

Por otro lado, pueden existir factores externos que influyan en el rendimiento académico de los estudiantes, tanto como el desarrollo cognitivo, desarrollo de la personalidad, actitudes personales, Efecto Pigmalión, el ambiente donde se realizan las asignaturas, número de estudiantes dentro del aula, la motivación extrínseca e intrínseca y el apoyo familiar.

A pesar de las similitudes en los resultados, es importante mencionar que la investigación, si bien correspondió a niveles escolares similares (séptimo básico), se desarrolló en dos realidades

sociodemográficas diferentes: zona rural y zona urbana; por esta razón el 37,81% de la muestra total corresponde a la escuela Juan de la Cruz Domínguez, siendo la única escuela que se encuentra en el centro de la comuna de Longaví, en la cual participó el número mayor de estudiantes de la investigación.

Otro factor asociado al tipo de impulsividad y su implicancia en el rendimiento académico de los estudiantes puede ser el parentesco que tienen con su apoderado, debido a que la relación existente entre ambos puede fomentar positiva o negativamente el buen desempeño académico respecto de la motivación extrínseca recibida por este.

Esta investigación dio a conocer las dimensiones de impulsividad cognitiva, motora y no planeada que alcanzaron una relación significativa y positiva con el rendimiento académico de los estudiantes participantes de la muestra, sin embargo los resultados no fueron los esperados a lo planteado en la hipótesis, es por eso que la investigación se profundizó utilizando el procedimiento estadístico tablas de contingencia, útil para comprobar afirmaciones acerca de las similitudes de las variables utilizadas. Para esto se bloquearon o excluyeron algunas variables tales como la edad, sexo y características del grupo de muestra para lograr llegar a la hipótesis, sin embargo a pesar que hubo resultados estadísticamente significativos, no fueron lo suficientemente altos para ser considerados importantes.

Es importante mencionar que en la investigación realizada por Spinella & Miley (2003), llamada Impulsividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios de pregrado (del inglés *Impulsivity and academic achievement in college students*), a diferencia de este estudio obtuvieron resultados en los cuales se descubrieron coeficientes de correlación positivos y negativos estadísticamente significativos, lo cual significa que la aplicación del instrumento podría ser más efectiva en estudiantes de mayor edad en comparación a la de la muestra de este estudio.

Por otra parte, si bien existe una predominancia en la impulsividad no planeada en la muestra participante, esta no influye de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año básico. Para corroborar lo anterior se comparó el rendimiento académico entre el año 2014 y 2015. En el año 2014, hubo 10 estudiantes con rendimiento académico bueno y 21 con rendimiento académico malo. Mientras que en 2015, 9 con rendimiento académico bueno y 22 con rendimiento académico malo, lo cual significa que a pesar de la predominancia de impulsividad no planeada en ese grupo de 31 estudiantes del año 2014 y 2015, no existen variaciones significativas en su rendimiento académico, lo cual explicaría que este tipo de impulsividad no influye en las calificaciones que obtienen.

Es pertinente indicar que el instrumento factorial el cual mide impulsividad no presenta puntaje de corte, por lo tanto no muestra impulsividad en niveles aumentados o disminuidos, sino que solamente indica la presencia y predominancia de esta en el individuo al cual le es aplicado el instrumento, es

decir, expone cual es el tipo de impulsividad predominante en la persona, ya sea cognitiva, motora o no planeada. Respecto a lo anterior, para poder realizar el análisis estadístico necesario y de esa manera obtener las correlaciones pertinentes entre impulsividad y rendimiento académico, fue necesario seleccionar en ciertos análisis la impulsividad predominante por estudiante, sin embargo en algunos casos los puntajes entre dos tipos de impulsividad coincidían y para no sesgar los resultados el grupo de investigación determinó excluir dichas anomalías produciéndose como consecuencia la disminución de la muestra utilizada.

### **Conclusiones**

De acuerdo a los resultados obtenidos existe evidencia para concluir lo siguiente:

1. No se encontró correlación estadísticamente significativa entre las variables impulsividad y rendimiento académico.
2. Existe diferencia entre sexo masculino y femenino, sin embargo, no es una diferencia considerada importante a pesar de la predominancia del tipo de impulsividad no planeada en ambos sexos.
3. No se encontraron diferencias significativas por establecimiento educacional.
4. No se encontraron diferencias significativas por rango etario.

### **Recomendaciones**

La muestra utilizada (n=139) fue del 46,6% de la población total (N=298) de estudiantes de séptimo año básico de colegios municipales de la comuna de Longaví. Considerando que el número de participantes no fue amplio, se recomienda a futuro realizar investigaciones de la misma índole pero estadísticamente más representativas y en sectores sociodemográficos similares.

Se sugiere al momento de realizar una investigación con dos variables, considerar otras variables externas que puedan afectar o sesgar los resultados de la investigación.

Sería determinante investigar un grupo de estudiantes del mismo rango etario y nivel académico de otros establecimientos educacionales con características sociodemográficos similares para corroborar si los resultados de esta investigación son replicables.

Se considera importante incentivar la promoción de la psicología educacional en los establecimientos educacionales que formen académicamente estudiantes adolescentes, ya que considerando que los resultados de esta investigación no fueron estadísticamente significativos, pueden existir factores externos que estén perjudicando el rendimiento académico de estos.

Por otro lado, es aconsejable realizar jornadas educativas a docentes por parte de especialistas, para que estos logren identificar el tipo de impulsividad presente en los estudiantes, para así aplicar técnicas

de manejo conductual con el objetivo de que exista un ajuste comportamental en clases y como consecuencia un mejor desempeño académico.

Se propone al Departamento de Educación Municipal de la Comuna de Longaví promocionar profesionales que promuevan formar estudiantes integrales tanto en el ámbito académico como profesional, con el objetivo de disminuir factores de riesgo y conductas impulsivas.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN

Chillán, julio de 2015.-

#### SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN

SRA. CAROLINA HUMERES DURÁN  
DIRECTORA DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUNICIPAL  
ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE LONGAVÍ

Junto con saludarle, y esperando su bienestar tanto a nivel personal, familiar y laboral, nos dirigimos atentamente a usted con el objetivo de presentarle nuestro proyecto de Trabajo Final Integrador a realizar en los diferentes Establecimientos Educacionales Municipales de la Comuna de Longaví y a la vez solicitarle su cooperación para poder desarrollar la investigación, la cual será sin duda, un aporte a la Psicología Educacional, a la comuna y que además, el desarrollo de dicha investigación nos otorgará el grado de Licenciados en Psicología durante el presente año.

- Integrantes de la investigación: Marcelo Navarrete López, Alejandro Ortiz Mora, Carolina Pardo Ampuero y David Pérez Chávez.
- Título de la investigación: Relación entre impulsividad y rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de la Comuna de Longaví, Región de Maule, Chile.
- Objetivo de la investigación: Evaluar el grado de impulsividad presente y sus diferentes dimensiones en los estudiantes de séptimo año básico de la comuna de Longaví, y las implicancias que tiene dicha variable sobre el rendimiento académico.
- Cabe destacar que la recolección de datos consiste en primer lugar, conseguir el apoyo de los estudiantes involucrados y sus padres mediante la firma de un consentimiento informado, en el cual aceptan ser partícipes del estudio. En segundo lugar, se aplica un instrumento factorial psicométrico a los estudiantes (BIS 11) que evalúa impulsividad, para posteriormente correlacionar los resultados con su rendimiento académico en el área humanista (lenguaje y comunicación), científica (matemáticas) y artística (artes visuales).

Según lo anteriormente descrito, como grupo de investigación deseamos solicitarle a su persona, considerando la relevancia de su posición a nivel comunal, lo siguiente:

- Tener acceso al registro de calificaciones de los estudiantes de séptimo año de los establecimientos (promedio general final año 2014; promedio general en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales año 2014; promedio general final del primer trimestre año 2015, promedio del primer trimestre en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales año 2015).

Es importante destacar, que el grupo de investigación bajo ninguna circunstancia publicará ni facilitará a una entidad externa los antecedentes personales de los estudiantes pertenecientes a su establecimiento. Se mantendrá el anonimato de dichos estudiantes y solo se utilizarán los datos recopilados para la realización de la investigación en cuestión.

Sin nada más que agregar, y esperando una buena acogida,  
Se despiden atentamente...

Marcelo Navarrete López  
Alejandro Ortiz Mora  
Carolina Pardo Ampuero  
David Pérez Chávez

ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE  
CHILLÁN  
CHILE

## ANEXO 2

Chillán, julio de 2015.-

### SOLICITUD

SRA. (NOMBRE DEL DIRECTOR)

(NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL)

LONGAVÍ

Junto con saludarle, y esperando su bienestar tanto a nivel personal, familiar y laboral, nos dirigimos atentamente a usted con el objetivo de presentarle nuestro proyecto de Trabajo Final Integrador a realizar en los diferentes Establecimientos Educativos de la Comuna de Longaví y a la vez solicitarle su cooperación para poder desarrollar la investigación, la cual será sin duda, un aporte a la Psicología Educativa, a la comuna y que además, el desarrollo de dicha investigación nos otorgará el grado de Licenciados en Psicología durante el presente año.

- Integrantes de la investigación: Marcelo Navarrete López, Alejandro Ortiz Mora, Carolina Pardo Ampuero y David Pérez Chávez.
- Título de la investigación: Relación entre impulsividad y rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de la Comuna de Longaví, Región de Maule, Chile.
- Objetivo de la investigación: Evaluar el grado de impulsividad presente y sus diferentes dimensiones en los estudiantes de séptimo año básico de la comuna de Longaví, y las implicancias que tiene dicha variable sobre el rendimiento académico.
- Se aplicará un instrumento factorial psicométrico a los estudiantes (BIS 11) que evalúa impulsividad, para posteriormente correlacionar los resultados con su rendimiento académico en el área humanista (lenguaje y comunicación), científica (matemáticas) y artística (artes visuales).

Cabe destacar que dicho proyecto ya se ha presentado al Departamento de Educación Municipal de la Comuna de Longaví, contando con la aprobación de la Srta. Carolina Humeres Durán, Jefa del Departamento de Educación Municipal, quien ha autorizado la ejecución completa de la investigación y además tener acceso a datos necesarios para llevarla a cabo.

Según lo anteriormente descrito, como grupo de investigación deseamos solicitarle a su persona, considerando la relevancia de su posición dentro del establecimiento educacional, lo siguiente:

- Tener acceso al registro de calificaciones de los estudiantes de séptimo año de su establecimiento (promedio general final año 2014; promedio general en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales año 2014; promedio general final del primer trimestre año 2015, promedio del primer trimestre en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales año 2015).

Es importante destacar, que el grupo de investigación bajo ninguna circunstancia publicará ni facilitará a una entidad externa los antecedentes personales de los estudiantes pertenecientes a su establecimiento. Se mantendrá el anonimato de dichos estudiantes y solo se utilizarán los datos recopilados para la realización de la investigación en cuestión.

Sin nada más que agregar, y esperando una buena acogida,

Se despiden atentamente...

Marcelo Navarrete López

Alejandro Ortiz Mora

Carolina Pardo Ampuero

David Pérez Chávez

ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE  
CHILLÁN  
CHILE

### ANEXO 3

#### FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Formulario de consentimiento informado para la participación en el estudio  
(Formato utilizado por el grupo de investigación)

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Establecimiento educacional: \_\_\_\_\_

Estimado apoderado:

Somos estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Adventista de Chile, localizada en la ciudad de Chillán, región del Bío-Bío, Chile. Estamos finalizando nuestra carrera y nos encontramos realizando una investigación que es requisito para poder terminar nuestra etapa académica.

**PROPÓSITO DEL ESTUDIO:** La investigación tiene como objetivo evaluar la relación entre la impulsividad y el rendimiento académico en estudiantes de séptimo año básico de escuelas municipales de la comuna de Longaví.

**INSTRUMENTOS A UTILIZAR:** Se ha previsto la administración de un cuestionario y la recopilación de las calificaciones de los estudiantes. Para evaluar la impulsividad se utilizará la escala de impulsividad de Barratt, y para evaluar el rendimiento académico se recopilarán las calificaciones de las asignaturas de lenguaje, matemáticas y artes visuales. Se considerarán las calificaciones obtenidas en cada uno de estas asignaturas además del promedio general de cada estudiante.

**CONFIDENCIALIDAD:** Los datos recogidos serán tratados garantizando el anonimato de los participantes. Los nombres de los estudiantes en ningún momento serán publicados, estos datos solo serán utilizados por el grupo de investigación. Es importante mencionar, que una vez finalizada nuestra investigación, los datos recopilados serán destruidos para asegurar el anonimato.

Por lo anterior, solicitamos su colaboración en esta investigación. Nos comprometemos a entregar los resultados del estudio al establecimiento educacional al cuál usted es apoderado.

Certifico que:

1. He leído con atención las explicaciones para este estudio y el procedimiento experimental completo.
2. Se me ha informado sobre objetivos de la investigación en cuestión.
3. He recibido garantías satisfactorias de la confidencialidad de la información obtenida.
4. He dado libremente mi consentimiento para participar en este estudio.

Fecha:

Firma del apoderado

---

**¡Muchas gracias por colaborar!**

## ANEXO 4

### FORMATO UTILIZADO POR LA UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE



**UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE**  
**FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD**

---

### **Hoja Informativa y Formulario de Consentimiento de Investigación**

#### **1. HOJA INFORMATIVA PREVIA AL CONSENTIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN.**

La Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Adventista de Chile imparte la carrera de Psicología, con el grado de Licenciatura. En su etapa final, como requisito para obtener el mencionado título, los estudiantes deben realizar una investigación (llamada Trabajo Final Integrador) en el área de Psicología. Para tal efecto, se han seleccionado las escuelas municipales de la comuna de Longaví, del cual se obtuvieron las autorizaciones correspondientes.

Para realizar esta investigación se requiere información de los estudiantes de séptimo año básico pertenecientes a las escuelas municipales de la mencionada comuna, entre los cuales su hijo ha sido escogido. Para ello, se aplicarán encuestas en el establecimiento educacional en el cual usted es apoderado. Las conclusiones generales de la investigación deberán ser presentadas al defender el trabajo de tesis, en aulas de la Universidad y frente a una comisión examinadora.

La información solicitada será de uso exclusivo de las instituciones implicadas (establecimiento educacional y Universidad) y, en cumplimiento con la ley N° 19.628, de protección de la vida privada o de datos de carácter personal, los estudiantes se comprometen a resguardar su identidad.

En esta investigación, se requerirán datos como: edad, género, establecimiento educacional, además las calificaciones pertenecientes al promedio general final año 2014, y de las asignaturas de lenguaje del primer semestre del año 2015, matemáticas del primer semestre del año 2015 y artes visuales del primer semestre del año 2015, promedio general final del primer semestre año 2015.

Los integrantes de esta investigación, que aplicarán la encuesta, son:

Marcelo Navarrete López, Alejandro Ortiz Mora, Carolina Pardo Ampuero y David Pérez Chávez.

## 2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA APLICACIÓN DE ENCUESTA

La Universidad Adventista de Chile, con autorización del establecimiento educacional en el cual usted es apoderado, solicita su consentimiento para la aplicación de una encuesta en las dependencias del centro educativo, lo que permitirá reunir información para un trabajo de investigación, requisito para la obtención del grado académico de Licenciatura en Psicología. Los estudiantes se comprometen a mantener su identidad en reserva.

Yo, \_\_\_\_\_,

Cédula de Identidad N° \_\_\_\_\_, como apoderado autorizo que se aplique una encuesta con fines de investigación, habiéndome informado previamente de las condiciones y objetivos que se persiguen con ello.

FIRMA: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

## ANEXO 5

### INSTRUMENTOS

#### ESCALA DE IMPULSIVIDAD DE BARRATT (BIS 11) (UTILIZADO POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN)

**Folio..... Fecha.....**

*Las personas son diferentes en cuanto a la forma en que se comportan y piensan en distintas situaciones. Esta es una prueba para medir algunas de las formas en que usted actúa y piensa. No se detenga demasiado en ninguna de las oraciones. Responda rápida y honestamente marcando una X en la opción que más le represente.*

	Raramente o nunca	Ocasional mente	A menudo	Siempre o casi siempre
1. Planifico mis tareas con cuidado				
2. Hago las cosas sin pensarlas				
3. No me perturbo fácilmente				
4. Mis pensamientos van muy rápido en mi mente				
5. Planifico mis actividades con antelación				
6. Soy una persona con autocontrol				
7. Me concentro con facilidad				
8. Ahorro con regularidad				
9. Se me hace difícil estar quieto por largos periodos de tiempo				
10. Pienso las cosas cuidadosamente				
11. Planifico mis estudios para asegurarme de rendir bien				
12. Digo las cosas sin pensarlas				
13. Me gusta pensar sobre problemas complicados (complejos)				
14. Cambio de colegio con frecuencia				
15. Actuó impulsivamente				
16. Me aburre pensar en algo por demasiado				

tiempo				
17. Visito al médico y al dentista con regularidad				
18. Hago las cosas en el momento en el que se me ocurren				
19. Puedo enfocar mi mente en una sola cosa por mucho tiempo				
20. No me gusta que mis padres vivan en el mismo sitio por mucho tiempo				
21. Compró cosas impulsivamente				
22. Yo termino lo que empiezo				
23. Camino y me muevo con rapidez				
24. Resuelvo los problemas tratando una posible solución y viendo si funciona				
25. Gasto más dinero de lo que tengo/de lo que gano				
26. Hablo rápido				
27. Tengo pensamientos extraños (irrelevantes) cuando estoy pensando				
28. Me interesa más el presente que el futuro				
29. Me siento inquieto en clases				
30. Planifico para el futuro				

I COGNITIVA

I MOTORA

I NO PLANEADA

TOTAL

## ANEXO 6

### ESCALA DE IMPULSIVIDAD DE BARRATT (BIS 11) (INSTRUMENTO ORIGINAL)

**BIS 11** 

**Identificación**..... **Fecha**.....

*Las personas son diferentes en cuanto a la forma en que se comportan y piensan en distintas situaciones. Esta es una prueba para medir algunas de las formas en que usted actúa y piensa. No se detenga demasiado en ninguna de las oraciones. Responda rápida y honestamente.*

	Raramente o nunca	Ocasional mente	A menudo	Siempre o casi siempre
1. Planifico mis tareas con cuidado				
2. Hago las cosas sin pensarlas				
3. Casi nunca me tomo las cosas a pecho (no me perturbo con facilidad)				
4. Mis pensamientos pueden tener gran velocidad (tengo pensamientos que van muy rápido en mi mente)				
5. Planifico mis viajes con antelación				
6. Soy una persona con autocontrol				
7. Me concentro con facilidad (se me hace fácil concentrarme)				
8. Ahorro con regularidad				
9. Se me hace difícil estar quieto por largos periodos de tiempo				
10. Pienso las cosas cuidadosamente				
11. Planifico para tener un trabajo (me esfuerzo por asegurar que tendré dinero para pagar por mis gastos)				
12. Digo las cosas sin pensarlas				
13. Me gusta pensar sobre problemas complicados (me gusta pensar sobre				

problemas complejos)				
14. Cambio de trabajo frecuentemente (no me quedo en el mismo trabajo por largos periodos de tiempo)				
15. Actuó impulsivamente				
16. Me aburro con facilidad tratando de resolver problemas en mi mente (me aburre pensar en algo por demasiado tiempo)				
17. Visito al médico y al dentista con regularidad				
18. Hago las cosas en el momento en el que se me ocurren				
19. Soy una persona que piensa sin distraerse (puedo enfocar mi mente en una sola por mucho tiempo)				
20. Cambio de vivienda a menudo (me mudo con frecuencia o no me gusta vivir en el mismo sitio por mucho tiempo)				
21. Compro cosas impulsivamente				
22. Yo termino lo que empiezo				
23. Camino y me muevo con rapidez				
24. Resuelvo los problemas experimentando (resuelvo los problemas tratando una posible solución y viendo si funciona)				
25. Gasto efectivo o en crédito más de lo que gano (gasto más de lo que gano)				
26. Hablo rápido				
27. Tengo pensamientos extraños cuando estoy pensando (a veces tengo pensamientos irrelevantes cuando pienso)				
28. Me interesa más el presente que el futuro				
29. Me siento inquieto en clases o charlas (me siento inquieto/a si tengo que oír a alguien hablar por un largo periodo de tiempo)				
30. Planifico para el futuro (me interesa más el futuro que el presente)				

I COGNITIVA  I MOTORA  I NO PLANEADA

TOTAL

**ANEXO 7**

**INFORMACIÓN DE LA POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Nombre Escuela</b>	<b>Localidad</b>	<b>Cantidad de cursos (7° Básico)</b>	<b>Cantidad de estudiantes por curso</b>	
F462 - Anselmo Tapia Loyola	Llollinco	1	18	
G473 – Luis Pereira Iñiguez	Bodega	1	4	
G475 – María Tapia Méndez	Paso Cuñao	1	5	
F493 – Roberto Opazo Gálvez	Mesamávida	1	16	
G498 – Juan Muñoz Briones	La Puntilla	1	8	
F500 – Onofre Vásquez Norambuena	San Luis	1	21	
E534 – Juan de la Cruz Domínguez	Longaví	2	A: 35	B: 33
F536 – Gabriela Mistral	Paine	1	17	
G537 – Paula Jaraquemada	La Sexta	1	7	
F539 – José María Caro	La Tercera	1	23	
F543 – José Miguel Carrera	Miraflores	1	8	
F544 – Marcela Paz	Esperanza	1	16	
F545 – Laura				

Urrutia Benavente	San José	1	15
F546 – Francisco Urrutia Urrutia	La Quinta	1	20
F550 – Gabriel Benavente Benavente	Los Cristales	1	20
F553 – Ángel Cruchaga Santa María	Polcura	1	16
F554 – Pedro Alessandri Vargas	Llano Las Piedras	1	16

Total escuelas : 17

Total Cursos : 18

Total estudiantes de 7° Comuna de Longaví : 298

## ANEXO 8

### PLANILLA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Establecimiento:

Número de estudiantes:

Número de encuestados:

N° estudiante	N° test	Nombre de estudiante	P.G. 2014	P. G. 2015	P. L. 2015	P. M. 2015	P. A. V. 2015
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							

## LISTA DE REFERENCIAS

- Acuña, M. Bermúdez, P. Lagos, E. Vilavedra, A. Marín, N. & Ibarra, O. (2009). Perfiles en hostilidad e impulsividad de una muestra de pacientes con trastorno límite de la personalidad en terapia dialectico-conductual. *Rev. Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(2), 523-532.
- Alberdi, I. (1999). Crisis en la familia: La nueva familia española. Madrid: Taurus. Obtenido de: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/061061064.pdf>
- Aliño, M. López, J. & Navarro, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana Medicina General Integral*; 22(1). Obtenido de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci_arttext)
- Arancibia, V. Herrera, P. & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 13-26, 45-67, 83-115.
- Ayala, H. Pedroza, F. Morales, S. Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud mental*, 25(3), 27-40. Obtenido de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam023d.pdf>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Buela, C. Carretero, Hugo. Santos, R. (2000) Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y modificación de conducta*, 26(108), 555-583. Obtenido de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/22625>
- Carrillo, D. (2014). *Fortalezas y rendimiento académico*. Trabajo Fin de Grado en Psicología, Universitat Jaume, valenciano, Castellón de la Plana, España. Obtenido de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/100351/TFG\\_2014\\_CARRILLO%20LUNA.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/100351/TFG_2014_CARRILLO%20LUNA.pdf?sequence=1)
- Eysenck, S. & Eysenck, H. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social Clinical Psychology*, 16(1). 57-68. Obtenido de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/843784>
- Flint, M. & Cediél, V. (2009). Agresividad, Impulsividad y Relaciones Objetales en adolescentes con Comportamiento Antisocial. *Caracas: Universidad Central de Venezuela*. Obtenido de: [http://www.psiquiatria.com/tr\\_personalidad\\_y\\_habitos/agresividad-impulsividad-y-relaciones-objetales-en-adolescentes-con-comportamiento-antisocial-a/](http://www.psiquiatria.com/tr_personalidad_y_habitos/agresividad-impulsividad-y-relaciones-objetales-en-adolescentes-con-comportamiento-antisocial-a/)
- García, M. Alvarado, J. & Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252. Obtenido de: <http://www.psiicothema.com/pdf/558.pdf>

- Gran, B. & Nieto, M. (s.f.). Relación entre impulsividad y ansiedad en los adolescentes. *Dpto. de Psicología. Facultad de CC de la Salud. Universidad Camilo José Cela*. Obtenido de: <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article8/article8.pdf>
- Harboe, F. (2013). Primer estudio nacional de violencia en la escuela. Obtenido de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107689>
- Haro, G. Castellano, M. Pérez, B. Rodríguez, E. Cervera, G. & Valderrama, J. (2004). Revisión histórica de la impulsividad desde una perspectiva artística, filosófica y psicopatológica. *Salud Mental, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Distrito Federal, México*, 27(6), 23-28. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252703>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. 5.<sup>a</sup> ed. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Izquierdo, C. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Ed. Trillas.
- Juszczak, L., & Sadler, L. (1999). Adolescent development: setting the stage for influencing health behaviors. *Adolescent Medicine*, 10(1), 1-11. Obtenido de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10086162>
- López, C. Sánchez, A. Pérez, M. & Fernández, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 7(1), 81-99.
- Loyola, N. (2011). *Validez y confiabilidad de la escala de impulsividad de Barratt versión 11 (BIS11) en mujeres encarceladas*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Obtenido de: [https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjABahUKEwiwkeGNwpTJAhUEEpAKHQrcDAA&url=http%3A%2F%2Ftesis.pucp.edu.pe%2Frepositorio%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F1174%2FLOYOLA\\_ALVAREZ\\_NELLY\\_VALIDEZ.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHIdulqT4rM0AoQd40JRz5JUkSD5Q&sig2=\\_wW3wgX5UicbfGVLDXU8Dw](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjABahUKEwiwkeGNwpTJAhUEEpAKHQrcDAA&url=http%3A%2F%2Ftesis.pucp.edu.pe%2Frepositorio%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F1174%2FLOYOLA_ALVAREZ_NELLY_VALIDEZ.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHIdulqT4rM0AoQd40JRz5JUkSD5Q&sig2=_wW3wgX5UicbfGVLDXU8Dw)
- Maiche, A. Vásquez, A. Carboni, A. Martin, A. Pires, A. Rebollo, I. González, F. & Elices, M. (2011). Procesamiento temporal e impulsividad: construcción de una herramienta de screening para el trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) en población escolar. Obtenido de: [http://cibpsi.psico.edu.uy/sites/default/files/PROCESAMIENTO-TEMPORAL-E-IMPULSIVIDAD\\_0.pdf](http://cibpsi.psico.edu.uy/sites/default/files/PROCESAMIENTO-TEMPORAL-E-IMPULSIVIDAD_0.pdf)
- Martínez, R., & Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 371-390.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Moeller F, Barratt E, Dougherty D, Schimtz J & Swann A. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *Am J Psychiatry*, 158, 1783-1793. Obtenido de: [http://www.researchgate.net/publication/11661915\\_Psychiatric\\_Aspects\\_of\\_Impulsivity](http://www.researchgate.net/publication/11661915_Psychiatric_Aspects_of_Impulsivity)

- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Tesis Doctoral Salud, Vejez y Cognición, Una Perspectiva Psicológica, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Obtenido de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8962/2Tesi.pdf?sequence=2>
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Orozco, L. Barratt, E. & Buccello, R. (2007). Implicaciones para el estudio de la neurobiología de la experiencia consciente. El Acto Impulsivo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 109-126. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n1/v39n1a08>
- Pineda, B. Córdova, J. Guerrero, R. & Verónica, R. (2005). *Factores psicosociales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de los Institutos José Damián Villacorta, Walter Soundy y los Colegios Santa Inés e Inmaculada Concepción turno diurno del Municipio de Santa Tecla*. Trabajo de graduación para optar al título de Licenciatura en Psicología, Universidad Francisco Gavidia, San Salvador. Obtenido de: <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/6360>
- Rodríguez, J. Peña, M. & Penado, M. (2012). Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 441-452. Obtenido de: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/341/anlisis-de-la-impulsividad-en-diferentes-ES.pdf>
- Salvo, L. & Castro, A. (2013). Confiabilidad y validez de la escala de impulsividad de Barratt (BIS11) en adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(4), 245-254. Obtenido de: <http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v51n4/art03.pdf>
- Schutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas. *Organización Panamericana de la Salud*, Washington, DC. Obtenido de: <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v45s1/15454.pdf>
- Silber, T. (1997). Medicina de la Adolescencia - una nueva subespecialidad de la Pediatría y la Medicina Interna en la América del Norte. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(1), 11-15.
- Spinella, M. & Miley, W. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal*, 37(4), 545. Obtenido de: <https://www.questia.com/read/1G1-112720418/impulsivity-and-academic-achievement-in-college-students>
- Squillace, M. Picón, J. & Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 8-18. Obtenido de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/57](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/57)
- Stoichita, V. I. (2006). *Simulacros: el efecto Pigmalión: de Ovidio a Hitchcock*. Chicago, Illinois: Ediciones Siruela. Obtenido de: [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=IJSdv\\_zXYk8C&oi=fnd&pg=PA161&dq=Stoichita,+V.+I.+\(2006\).+Simulacros:+el+efecto+Pigmalion%20C3%B3n:+de+Ovidio+a+Hitchcock+&ots=Y3COXv\\_Q7z&sig=otmKndKUHpXWHRZ0Z1YbVYbJmfg#v=onepage&q=Stoichita%20C%20V.%20](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=IJSdv_zXYk8C&oi=fnd&pg=PA161&dq=Stoichita,+V.+I.+(2006).+Simulacros:+el+efecto+Pigmalion%20C3%B3n:+de+Ovidio+a+Hitchcock+&ots=Y3COXv_Q7z&sig=otmKndKUHpXWHRZ0Z1YbVYbJmfg#v=onepage&q=Stoichita%20C%20V.%20)

I. (2006). Simulacros del efecto Pigmalión de Ovidio  
en Hitchcock &f=false