

VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES MEXICANOS

JOAQUÍN CASO-NIEBLA¹

Universidad Autónoma de Baja California, México

y

LAURA HERNÁNDEZ-GUZMÁN

Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT

The aim of the present study was to explore to what extent personal variables contribute to academic achievement of preparatory school students. 1581 students, between 15 and 23 years of age, attending 9 campuses of a public preparatory school in Mexico City, participated in the study. They responded to several self-report questionnaires on self-esteem, assertiveness, school adjustment, motivation, study behavior and substance use. Regression analysis provided information on the relative contribution of motivation, study skills and substance use on academic achievement, which was based on the students' GPA. Also, gender differences were found on several dimensions, showing girls better academic achievement, school adjustment, motivation, study skills and poorer self-esteem than boys.

Key words: goal setting, class preparation, achievement motivation, drugs, self-perception

¹ Correspondencia: JOAQUÍN CASO-NIEBLA, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Baja California, México. Correo electrónico: jcaso@uabc.mx.

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue explorar en qué medida algunas variables personales predicen el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. Participaron 1581 estudiantes de una institución pública de educación media superior en la Ciudad de México, con edades que fluctuaban entre los 15 y los 23 años, quienes respondieron a instrumentos de autoinforme sobre autoestima, asertividad, escolar, establecimiento de metas, actividades de estudio y consumo de sustancias. Un análisis de regresión múltiple reveló la contribución relativa de la motivación, las habilidades de estudio y el uso de sustancias sobre el rendimiento académico, basado éste en el promedio de calificaciones escolares. Se apreciaron diferencias entre sexos en varias dimensiones, indicando que las mujeres referían mejor rendimiento académico, escolar, motivación, habilidades de estudio y peor autoestima que los hombres.

Palabras clave: establecimiento de metas, preparación de la clase, motivación al logro, drogas, percepción de sí mismo

INTRODUCCIÓN

Gran parte de la investigación dedicada a esclarecer cuales son los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes ha dirigido su atención predominantemente a variables distales como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el tipo de institución educativa, el barrio de residencia, etc. (Casanova, Cruz, de la Torre & de la Villa, 2005; Eamon, 2005; Jones & White, 2000). A pesar de que la responsabilidad de éstas y otras variables demográficas en el rendimiento académico se ha demostrado, poco es lo que aportan a la planeación e instrumentación de programas preventivos. Resulta claro que es difícil afectar variables como el ingreso familiar o la escolaridad de los padres. El contar con datos que arrojen luz sobre el posible efecto de otras variables de índole personal sobre el rendimiento escolar, permitiría el diseño e instrumentación de programas preventivos dirigidos a la población general en riesgo de fracaso escolar, debido a su exposición al efecto nocivo de variables distales como el nivel socioeconómico o la escolaridad de los padres.

Por otra parte, los estudios que han abordado las variables personales asociadas con el bajo rendimiento en la escuela se han limitado a explo-

rar su relación bivariada con alguna variable personal. Se trata, generalmente, de estudios aislados que difícilmente proporcionan un panorama más amplio acerca de la forma en que las variables personales interactúan con el rendimiento académico.

De entre las variables personales comúnmente asociadas con el rendimiento académico se encuentran las habilidades de estudio. Esta relación se ha documentado ampliamente, y sugiere la contribución de éstas a la explicación del éxito o fracaso escolar y a la caracterización de estudiantes con alto y bajo rendimiento (Lammers, Onweugbuzie & Slate, 2001; Proctor, Hurst, Prevatt, Petscher & Adams, 2006). La organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad para autorregular el aprendizaje, son habilidades que correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes (Lammers *et al.*, 2001; Ruban, 2000; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998). Asimismo, otros estudios corroboran esta relación al mostrar que cuando se ha entrenado específicamente a estudiantes del bachillerato a desplegar dichas habilidades, sus calificaciones escolares tienden a mejorar (Tuckman, 2003), aumentan sus habilidades para la comprensión de

lectura (Fuchs *et al.*, 2001), de las matemáticas (Ashman & Conway, 1993) y de las ciencias (Nelson, Smith & Dodd, 1992), a la vez que mejora su motivación hacia el estudio (Catello, 2000).

Si bien no se ha documentado claramente si la motivación hacia el estudio promueve que los estudiantes le dediquen más tiempo y, posiblemente, echen mano de mejores estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio, se reconoce el efecto positivo que ejerce en el desempeño escolar y las calificaciones escolares (Powell & Arriola, 2003; Shim & Ryan, 2005; Tavani & Losh, 2003). La motivación hacia el estudio se ha medido mediante el establecimiento de metas. En el contexto del desarrollo adolescente, el establecimiento de metas se ha asociado con el rendimiento académico, la orientación vocacional y la educación para el trabajo (Lupart, Cannon & Telfer, 2004). Por otra parte, existen datos que lo vinculan con la participación en clase y la habilidad para escribir (Bogolin, Harris & Norris, 2003).

Otra de las asociaciones que más se ha investigado es la existente entre la autoestima y el rendimiento académico. Si bien la investigación sobre autoestima ha permitido trazar con mayor detalle su desarrollo a partir de las relaciones familiares (Franklin & Streeter, 1995), no queda tan clara su contribución al rendimiento académico. Sin embargo, son diversos los estudios correlacionales que han documentado la relación autoestima - rendimiento académico con muestras importantes de adolescentes (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998; Owens, 1994). Sus resultados han sido consistentes con los registrados por otros realizados en las últimas décadas, en los que al comparar estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar, se ha encontrado que éstos últimos presentan baja autoestima y conducta delictiva y rebelde, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas profesionales (Felner *et al.*, 1995; Harter, 1993; Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996).

Por haber merecido la autoestima tanta atención en la literatura de investigación, se ha confirmado su interconexión teórica con variables como

la asertividad. Los datos muestran asociaciones positivas y altas entre ambos constructos (Furr, 2005). Como la asertividad se refiere a la manifestación adecuada de opiniones y sentimientos en situaciones sociales, entraña la demostración de las habilidades sociales que posee la persona. No es de extrañar entonces que también se haya documentado, mediante correlaciones, el vínculo entre el desempeño escolar y la asertividad (Poyrazli, Arbona, Nora, McPherson & Pisecco, 2002) y las conductas prosociales (Shell, 1999). Estos hallazgos se han verificado en otros estudios que muestran cómo los programas que promueven el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes tienden a favorecer sus relaciones interpersonales, la solución de problemas y la manifestación de conductas asertivas, lo que les permite rechazar el consumo de sustancias, por lo que se ha sugerido que podrían afectar también positivamente su rendimiento académico (Fajardo-Vargas, Hernández-Guzmán & Caso-Niebla, 2001; Thompson & Bundy, 1995).

El consumo de sustancias adictivas es otra de las variables que la literatura asocia, no sólo con la autoestima, sino también con el rendimiento académico y con el abandono escolar (Dishion, Kavanagh, Schneiger, Neilson & Kaufman, 2002; Wynn, Schulenberg, Maggs & Zucker, 2000). En este caso, también se ha confirmado esta correlación a partir de investigaciones que han evaluado programas preventivos de las adicciones. Al reducir los adolescentes expuestos a estos programas el consumo de sustancias, tienden a reducirse concomitantemente sus índices de ausentismo y mejoran sus calificaciones escolares en comparación con los grupos de control correspondientes (Botvin, Griffin, Díaz, Scheier, Williams & Epstein, 2000). Se ha sugerido asimismo que la autoestima disminuida, la falta de asertividad, y el consumo de sustancias afectan negativamente el funcionamiento del adolescente en los contextos en los que se desenvuelve, incluyendo el escolar (Poyrazli *et al.*, 2002; Quatman & Watson, 2001), especialmente en relación con su rendimiento académico.

En la medida en que el funcionamiento del adolescente le permitiera una buena adaptación

a su medio, se esperaría que hubiera mayor sentido de pertenencia a la escuela. Éste último también se ha vinculado con el desempeño escolar. De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan presentan problemas de conducta, poco interés en los asuntos escolares, bajo rendimiento e índices de abandono escolar.

Finalmente, se ha observado que el comportamiento de las variables personales que usualmente llegan a asociarse con el rendimiento académico, difiere de un sexo a otro. Sin embargo, al parecer, los resultados son contradictorios. La investigación en torno al género respecto al rendimiento académico ha comparado variables tales como la autoestima (Furnham, Badmin & Sneade, 2002; Quatman & Watson, 1991), el autoconcepto (Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli & Hernández, 2007), la orientación al logro (Elizur & Magyari, 1993), las habilidades sociales (Crombie, 1988), el consumo de sustancias (Hsieh & Hollister, 2004), las habilidades para el estudio (Barbero, Holgado, Vila & Chacón, 2007; Richardson, 1993) y el ajuste escolar (Taylor, Liang, Tracy, Williams & Seigle, 2002) entre hombres y mujeres. En general, la dirección de los hallazgos carece de consistencia y estabilidad.

Estos hallazgos demandan la necesidad de investigar las variables de tipo personal y su relación con el rendimiento académico, más allá de relaciones aisladas, en términos de su interacción y peso relativo respecto a éste. A la vez, sugieren la necesidad de emplear enfoques integrales hacia el estudio de este constructo que reconozcan su naturaleza multideterminada. De igual forma, resulta importante investigar si estas variables se comportan de diferente manera respecto al rendimiento académico en hombres y mujeres. El conocimiento del comportamiento y la interacción entre las variables personales y el rendimiento

académico permitiría fundamentar el diseño e instrumentación de intervenciones preventivas diferenciadas en contextos educativos.

El presente estudio se propuso investigar específicamente a) en qué grado la autoestima, la asertividad, el consumo de sustancias, el establecimiento de metas, la adaptación escolar y las habilidades de estudio predicen el rendimiento académico de estudiantes mexicanos de nivel medio superior, y b) si existen diferencias entre los géneros en cuanto a autoestima, asertividad, consumo de sustancias, establecimiento de metas, adaptación escolar y actividades de estudio.

MÉTODO

Participantes

Participaron 1581 estudiantes de una institución de educación media superior pública de la Ciudad de México, 850 mujeres (53%) y 731 hombres (47%), con una edad promedio de 17,4 años ($\pm 1,3$). Sus edades fluctuaban entre los 15 y los 23 años. De éstos, 634 (40,1%) estudiaban el primer año escolar, 334 (21,1%) el segundo y 613 (38,8%) el tercero, 1018 (64,4%). Se seleccionó a los participantes mediante el método de muestreo aleatorio simple y se consideró como unidad de muestreo al grupo escolar de adscripción, lo que propició la participación de estudiantes pertenecientes a 51 grupos escolares.

Instrumentos

Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso-Niebla, 2000): Escala validada con adolescentes mexicanos conformada por 20 reactivos con un índice de confiabilidad de $\alpha = ,88$ agrupados en cuatro factores: Percepción de sí mismo, Relación familiar, Percepción de competencia y Manejo de emociones. Una calificación alta en la escala, representa una mayor autoestima.

Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey: Con base en el comportamiento del instrumento en estudios realizados con adolescentes mexicanos (Caso-Niebla, 2000; Fajardo-Vargas *et al.*, 2001), se utilizaron 23 de los 40 reactivos correspondientes al segundo apartado ($\alpha = ,85$), agrupados en cinco factores: Expresión de inconformidad, Expresión de interés hacia otros, Expresión de aceptación o agrado, Rechazo a propuestas y Establecimiento de relaciones con un fin determinado. Un puntaje alto en el inventario supone la utilización de conductas asertivas.

Escala Frecuencia de Consumo de Sustancias (Gil, Wagner & Tubman, 2004): Para este estudio sólo se aplicaron siete de los reactivos propuestos por los autores, mismos que evalúan frecuencia de consumo y que permiten identificar el nivel de consumo de alcohol, marihuana y cocaína. La Escala de Frecuencia de Consumo registra un índice de confiabilidad de $\alpha = ,56$. Un puntaje elevado en la escala implica mayor frecuencia de consumo de sustancias.

Inventario de Establecimiento de Metas (Osorno, Crespo, Arjona & Romero, 2003): El inventario se conforma por 16 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, agrupados en los factores: Identificación de obstáculos en la definición de metas, Disposición al logro y Análisis en la definición de metas. Registra un índice de confiabilidad de $\alpha = ,81$. A mayor puntaje registrado en el inventario, mayor capacidad en un individuo para planear y proyectar metas.

Escala de Integración y Adaptación Escolar (Méndez, 2003): Escala conformada por 13 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert agrupados en los factores: Servicios y apoyos institucionales, Identidad universitaria y Orgullo universitario, que arroja un alpha de Cronbach $\alpha = ,85$. Una calificación alta en la escala sugiere un nivel alto de sentido de adaptación e integración escolar.

Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez-Sosa & Martínez-Guerrero, 1993): Para

el presente estudio, se utilizó una adaptación al cuestionario conformada por 47 reactivos agrupados en nueve factores: Concentración y ambiente durante el estudio, Organización de las actividades de estudio, Comprensión de lectura, Estrategias de aprendizaje y de estudio, Análisis e integración de la información, Dificultades en el aprendizaje y problemas personales, Preparación de la clase, Interés en el estudio y Solución de problemas. El cuestionario presenta un alpha de Cronbach $\alpha = ,91$. Un puntaje alto en el cuestionario representa en el individuo la existencia de habilidades, actividades y situaciones personales que favorecen el estudio.

Rendimiento académico: Se determinó mediante el promedio de calificaciones escolares acumulado al concluir el año escolar, obtenido mediante la consulta de los historiales académicos proporcionados por la oficina de administración escolar correspondiente. Las calificaciones escolares representan la manera más comúnmente utilizada para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje dentro del salón de clases (Lambating & Allen, 2002).

Procedimiento

Las autoridades escolares de las diversas escuelas convocaron a los 51 grupos seleccionados, les reunieron en un auditorio y ayudaron a supervisar la aplicación de los instrumentos integrados en una batería a los estudiantes, quienes respondieron en una hoja de lectura óptica. La aplicación estuvo a cargo de ocho orientadores educativos y dos pasantes de la licenciatura en psicología previamente capacitados. La aplicación se llevó a cabo en 18 sesiones a lo largo de cuatro días, cada sesión tuvo una duración promedio de 90 minutos.

Análisis estadístico

Se realizaron los siguientes tipos de análisis: a) obtención de estadísticos básicos, b) análisis de regresión múltiple que proporcionó informa-

ción sobre la contribución de cada constructo y de las dimensiones que lo conforman con respecto al rendimiento académico, y c) análisis comparativo (ANOVA) que permitió contrastar puntajes por género de las variables y sus dimensiones en cuánto al rendimiento escolar.

RESULTADOS

Estadísticos básicos y análisis predictivo

Una vez obtenidas las medias aritméticas y desviaciones estándar de la totalidad de variables consideradas en el estudio, se procedió a la la generación de las matrices de intercorrelación de las variables predictoras y de las dimensiones que las componen (tablas 1 y 2). Al respecto se observa que las correlaciones entre variables

predictoras variaron dentro de un espectro entre $-.052$ y $.601$ y las correlaciones entre factores fluctuaron entre $.001$ y $.633$, con predominio de índices de asociación bajos y moderados para ambos casos. Lo anterior descarta la presencia de colinealidad entre las variables y dimensiones implicadas en el presente estudio.

Con el propósito de verificar el efecto de las variables sexo, edad y grado escolar sobre el rendimiento académico, previo al análisis de regresión múltiple, se aplicó el modelo general lineal. La prueba para el análisis de varianza indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre sexo, edad y grado escolar. No obstante, al analizar su efecto conjunto, a través de las combinaciones sexo-edad ($F=1,051$, $p=.390$) y sexo-edad-grado escolar ($F=.433$, $p=.918$), las interacciones registraron valores que no resultaron estadísticamente significativos (tabla 3).

TABLA 1

Matriz de correlación y estadísticos básicos asociados a las variables predictoras

	AJ	EM	AE	AS	EA	CS	N	M	SD
AJ. Adaptación escolar	1,000						1511	50,82	7,57
EM. Establecimiento de metas	,353**	1,000					1512	66,40	8,64
AE. Autoestima	,292**	,601**	1,000				1485	80,87	10,52
AS. Asertividad	,205**	,286**	,250**	1,000			1489	84,04	12,75
EA. Actividades de estudio	,369**	,517**	,523**	,283**	1,000		1263	199,23	29,19
CS. Consumo de sustancias	-,052*	-,080**	-,202**	,066*	-,135**	1,000	1546	10,84	3,38

** $p < .01$ * $p < .05$

En lo que respecta al análisis de regresión múltiple realizado, primeramente con las variables predictoras autoestima, asertividad, consumo de sustancias, establecimiento de metas, adaptación escolar y actividades de estudio mediante el método *Enter*, se obtuvo un arreglo que incluyó a consumo de sustancias, actividades de estudio y establecimiento de metas, con

coeficientes estandarizados de $-.212$, $.191$, y $.089$, respectivamente ($p < .05$). El valor de la varianza explicada por el conjunto de variables fue de $11,3\%$. Las variables adaptación escolar, autoestima y asertividad no contribuyeron a la predicción al registrar coeficientes estandarizados con valores sin relevancia estadística (tabla 4).

TABLA 2

Matriz de correlación y estadísticos básicos asociados a los factores de las variables predictoras

	AJ1	AJ2	AJ3	EM1	EM2	EM3	AE1	AE2	AE3	AE4	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	CS	N	M	SD	
AJ1	1,0																										1536	25,75	5,07
AJ2	,308*	1,0																									1565	14,12	2,08
AJ3	,580*	,266*	1,0																								1565	10,92	2,24
EM1	,232*	,113*	,220*	1,0																							1549	26,66	5,49
EM2	,287*	,201*	,266*	,440*	1,0																						1552	27,06	3,16
EM3	,277*	,172*	,252*	,330*	,552*	1,0																					1567	12,62	2,14
AE1	,201*	,081*	,195*	,453*	,403*	,295*	1,0																				1541	25,51	4,45
AE2	,193*	,144*	,139*	,362*	,306*	,248*	,466*	1,0																			1549	21,47	3,56
AE3	,254*	,147*	,210*	,548*	,448*	,347*	,633*	,466*	1,0																		1557	15,60	2,60
AE4	,151*	,105*	,099*	,257*	,203*	,176*	,217*	,394*	,302	1,0																	1555	14,09	2,60
AS1	,168*	,020	,192*	,188*	,237*	,182*	,253*	,087*	,237	-,012	1,0																1537	33,53	6,45
AS2	,199*	,110*	,192*	,216*	,232*	,225*	,214*	,156*	,205	,215*	,481*	1,0															1565	14,34	3,18
AS3	,158*	,038	,136*	,162*	,224*	,142*	,237*	,115*	,201	-,022	,655*	,469*	1,0														1548	18,84	3,59
AS4	,041	,062**	,075*	,149*	,120*	,081*	,103*	,173*	,105	,223*	,266*	,223*	,162*	1,0													1567	8,29	2,05
AS5	,091*	,027	,053**	-,010	,030	,007	-,015	-,019	-,016	,132*	,277*	,240*	,400*	-,028	1,0												1568	8,95	2,05
EA1	,225*	,148*	,215*	,375*	,330*	,303*	,330*	,329*	,479*	,361*	,130*	,213*	,082*	,128*	,049	1,0											1530	34,57	6,73
EA2	,268*	,153*	,265*	,306*	,369*	,338*	,266*	,284*	,408*	,260*	,168*	,259*	,133*	,129*	,008	,538*	1,0										1538	31,14	7,37
EA3	,199*	,116*	,221*	,271*	,285*	,277*	,201*	,229*	,299*	,221*	,229*	,315*	,151*	,166*	,048	,442*	,514*	1,0									1527	23,70	3,95
EA4	,265*	,169*	,251*	,217*	,287*	,315*	,174*	,212*	,263*	,200*	,174*	,276*	,150*	,136*	-,033	,420*	,540*	,483*	1,0								1515	21,56	5,69
EA5	,209*	,089*	,241*	,306*	,306*	,246*	,232*	,136*	,333*	,178*	,225*	,254*	,125*	,122*	-,019	,398*	,428*	,521*	,311*	1,0							1541	22,79	4,06
EA6	,209*	,116*	,203*	,421*	,307*	,292*	,401*	,360*	,507*	,249*	,139*	,130*	,092*	,119*	-,078*	,571*	,376*	,362*	,228*	,417*	1,0						1525	26,83	5,02
EA7	,206*	,078*	,218*	,181*	,181*	,246*	,236*	,142*	,258*	,124*	,167*	,244*	,148*	,174*	,030	,306*	,418*	,336*	,468*	,272*	,210*	1,0					1541	11,42	3,47
EA8	,188*	,139*	,194*	,168*	,187*	,205*	,164*	,191*	,212*	,224*	,085*	,187*	,045	,103*	,005	,339*	,394*	,362*	,410*	,210*	,215*	,351*	1,0				1535	12,08	3,10
EA9	,200*	,090*	,189*	,213*	,259*	,255*	,200*	,177*	,267*	,182*	,161*	,248*	,127*	,108*	,047	,298*	,372*	,414*	,330*	,396*	,306*	,310*	,214*	1,0			1547	13,74	3,01
CS	-,018	,099*	-,049	-,080*	-,052**	-,066**	-,059**	-,275**	-,102*	-,204*	,121*	-,002	,100*	-,243*	,108*	-,149*	-,127*	-,045	-,117*	-,003	-,094*	-,077*	-,165*	-,045	1,0	1546	10,84	3,38	

* p<.01 ** p<.05

AJ1 Servicios y apoyos institucionales, AJ2 Orgullo universitario, AJ3 Identidad universitaria, EM1 identificación de obstáculos en la definición de metas, EM2 Disposición al logro, EM3 Análisis en la definición de metas, AE1 Percepción de sí mismo, AE2 Relación familiar, AE3 Percepción de competencia, AE4 Manejo de emociones, AS1 Expresión de inconformidad, AS2 Expresión de interés hacia otros, AS3 Expresión de aceptación o agrado, AS4 Rechazo a propuestas, AS5 Establecimiento de relaciones con un fin determinado, EA1 Concentración y ambiente durante el estudio, EA2 Organización de las actividades de estudio, EA3 Comprensión de lectura, EA4 Estrategias de aprendizaje y de estudios, EA5 Análisis e integración de información, EA6 Dificultades en el aprendizaje y problemas personales, EA7 Preparación de la clase, EA8 Interés en el estudio, EA9 Solución de problemas, CS Consumo de sustancias.

TABLA 3

Aplicación del modelo general lineal como medida de control del efecto de las variables sexo, edad y grado escolar

F	df1	df2	Sig.
2,595	35	1418	,000

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrada parcial
Corrección del modelo	127,70	35	3,64	5,700	,000	,123
Intercepto	18383,05	1	18383,05	28717,916	,000	,953
Sexo	1,648	1	1,64	2,574	,109	,002
Edad	11,068	6	1,84	2,882	,009	,012
Grado escolar	5,828	2	2,91	4,553	,011	,006
Sexo * edad	4,038	6	,673	1,051	,390	,004
Sexo * grado	4,381	2	2,19	3,422	,033	,005
Edad * grado	21,64	9	2,40	3,758	,000	,023
Sexo * edad * grado escolar	2,497	9	,277	,433	,918	,003
Error	907,69	1418	,640	5,700	,000	,123
Total	91635,47	1454				
Total con corrección	1035,40	1453				

TABLA 4

Análisis de regresión múltiple. Efecto de las variables predictoras en el rendimiento académico

Variables predictoras	Rendimiento académico				
	B	Error estándar	β	t	Sig.
(Constante)	7,144	,284		25,160	,000
AJ. Adaptación escolar	-,006	,004	-,055	-1,654	,098
EM. Establecimiento de metas	,008	,004	,089	2,207	,028
AE. Autoestima	,000	,003	,009	,216	,829
AS. Asertividad	,000	,002	-,002	-,053	,957
EA. Actividades de estudio	,005	,001	,191	5,636	,000
CS. Consumo de sustancias	-,052	,008	-,212	-6,734	,000

$R^2 = ,113$, $F(6, 993)$, $p < ,000$

De la aplicación del análisis de regresión múltiple por factores y dimensiones de cada una de las variables predictoras, se observaron coeficientes estandarizados con significancia estadística ($p < ,05$) en percepción de sí mismo (-,262),

organización de las actividades de estudio (.261), percepción de competencia (.179), relación familiar (.168), consumo de sustancias (-,153), concentración y ambiente durante el estudio (-,108), servicios y apoyos institucionales (-,095),

estrategias de aprendizaje y estudio (.091), análisis en la definición de metas (-.083), e identificación de obstáculos en la definición de metas (.081). El conjunto de factores incluidos en el modelo explica el 22,4% de la varianza. El resto de los factores no contribuyó a la predicción del rendimiento académico (tabla 5).

Comparación entre sexos

Con el propósito de comparar los puntajes medios registrados en hombres y mujeres, tanto

en la totalidad de las variables como en los factores que las componen, se realizó el análisis correspondiente mediante la prueba ANOVA. A este respecto, se observaron diferencias significativas al .05 en establecimiento de metas (F = 10,338, p=,001), actividades de estudio (F = 6,350, p=,012) y rendimiento académico (F=65,474, p=,000). Los puntajes registrados en las variables adaptación escolar, autoestima, asertividad y consumo de sustancias no difirieron entre sexos en forma estadísticamente significativa (tabla 6).

TABLA 5

Análisis de regresión múltiple. Efecto de los factores de las variables predictoras en el rendimiento académico

Variables predictoras	Rendimiento académico				
	B	Error estándar	β	t	Sig.
(Constante)	6,888	,233		20,793	,000
AJ1. Servicios y apoyos institucionales	-,016	,006	-,095	2,640	,008
AJ2. Orgullo universitario	,000	,013	,001	,023	,982
AJ3. Identidad universitaria	,001	,014	,027	,740	,459
EM1. Identificación de obstáculos en la definición de metas	,012	,006	,081	2,237	,025
EM2. Disposición al logro	,015	,011	,054	1,384	,167
EM3. Análisis en la definición de metas	-,033	,014	-,083	-2,308	,021
AE1. Percepción de sí mismo	-,049	,007	-,262	-6,574	,000
AE2. Relación familiar	,039	,009	,168	4,564	,000
AE3. Percepción de competencia	,047	,012	,179	4,097	,000
AE4. Manejo de emociones	,004	,011	,014	,421	,673
AS1. Expresión de inconformidad	,003	,005	,026	,638	,523
AS2. Expresión de interés hacia otros	-,002	,010	-,009	-,259	,796
AS3. Expresión de aceptación o agrado	,011	,009	-,050	-1,255	,210
AS4. Rechazo a propuestas	,025	,013	,056	1,754	,080
AS5. Establecimiento de relaciones con un fin determinado	,009	,013	,029	,918	,359
EA1. Concentración y ambiente durante el estudio	-,013	,005	-,108	-2,672	,008
EA2. Organización de las actividades de estudio	,029	,005	,261	6,455	,000
EA3. Comprensión de lectura	-,002	,008	-,011	-,271	,787
EA4. Estrategias de aprendizaje y de estudio	,013	,006	,091	2,364	,018
EA5. Análisis e integración de la información	-,002	,008	-,012	-,340	,734
EA6. Dificultades en el aprendizaje y problemas personales	,004	,007	,028	,717	,474
EA7. Preparación de la clase	-,014	,008	-,062	-1,798	,073
EA8. Interés en el estudio	-,010	,009	-,041	-1,208	,227
EA9. Solución de problemas	,015	,010	,056	1,644	,100
CS. Consumo de sustancias	-,038	,008	-,153	-4,861	,000

R² = ,224, F(25, 974), p<,000

TABLA 6
Comparación de puntajes en variables predictoras por género

Variable	N	Hombres		Mujeres		F	Sig.
		M	SD	M	SD		
AJ. Adaptación escolar	1511	50,43	7,90	51,14	7,27	3,247	,072
EM. Establecimiento de metas	1512	65,62	8,69	67,05	8,54	10,338	,001
AE. Autoestima	1485	81,35	10,03	80,46	10,91	2,621	,106
AS. Asertividad	1489	83,79	13,19	84,26	12,37	,497	,481
EA. Actividades de estudio	1263	196,94	30,40	201,10	28,95	6,350	,012
CS. Consumo de sustancias	1546	10,94	3,63	10,75	3,16	1,178	,278
CE. Rendimiento académico	1473	7,70	,83	8,05	,81	65,474	,000

En cuanto al análisis entre sexos por dimensiones, se observan diferencias significativas al ,01 en los factores orgullo universitario ($F = 9,473$), identificación de obstáculos en la definición de metas ($F=9,951$), disposición al logro ($F=6,909$), manejo de emociones ($F=22,361$), rechazo a propuestas ($F=74,715$), organización de las actividades de estudio ($F=9,350$), comprensión de lectura ($F=31,406$), estrategias de

aprendizaje y de estudio ($F=57,766$) e interés en el estudio ($F=9,365$), al registrar las mujeres calificaciones más altas; asimismo, percepción de sí mismo ($F=35,323$), expresión de aceptación o agrado ($F=7,447$) y preparación de la clase ($F=4,702$), en las que los hombres mostraron calificaciones más elevadas. No se observan diferencias estadísticamente significativas en el resto de los factores (tabla 7).

TABLA 7
Comparación de los puntajes en factores por género

Variable	N	Hombres		Mujeres		F	Sig.
		M	SD	M	SD		
AJ1. Servicios y apoyos institucionales	1536	25,55	5,15	25,90	5,00	1,800	,180
AJ2. Orgullo universitario	1565	13,94	2,32	14,27	1,82	9,473	,002
AJ3. Identidad universitaria	1565	10,88	2,31	10,94	2,18	,322	,570
EM1. Identificación de obstáculos en definición de metas	1549	26,19	5,51	27,07	5,43	9,951	,002
EM2. Disposición al logro	1551	26,83	3,16	27,25	3,14	6,909	,009
EM3. Análisis en la definición de metas	1567	12,61	2,14	12,62	2,13	,011	,917
AE1. Percepción de sí mismo	1541	26,23	3,90	24,89	4,78	35,323	,000
AE2. Relación familiar	1549	21,46	3,49	21,47	3,60	,003	,958
AE3. Percepción de competencia	1557	15,65	2,51	15,56	2,68	,459	,498
AE4. Manejo de emociones	1555	13,75	2,76	14,38	2,42	22,361	,000
AS1. Expresión de inconformidad	1537	33,62	6,42	33,44	6,46	,302	,583
AS2. Expresión de interés hacia otros	1565	14,20	3,22	14,45	3,12	2,500	,114
AS3. Expresión de aceptación o agrado	1548	19,11	3,79	18,61	3,38	7,447	,006
AS4. Rechazo a propuestas	1567	7,82	2,06	8,69	1,95	74,715	,000
AS5. Establecimiento de relaciones con un fin determinado	1568	8,93	2,09	8,97	2,01	1,178	,278
EA1. Concentración y ambiente durante el estudio	1530	34,29	6,85	34,80	6,62	2,177	,140
EA2. Organización de las actividades de estudio	1538	30,51	7,70	31,66	7,03	9,350	,002
EA3. Comprensión de lectura	1527	23,09	4,17	24,21	3,67	31,406	,000
EA4. Estrategias de aprendizaje y de estudio	1515	20,38	5,82	22,57	5,37	57,766	,000
EA5. Análisis e integración de la información	1541	22,80	4,19	22,78	3,93	,009	,923
EA6. Dificultades en el aprendizaje y problemas personales	1525	27,01	5,10	26,67	4,94	1,736	,188
EA7. Preparación de la clase	1541	12,02	3,55	10,89	3,31	4,702	,000
EA8. Interés en el estudio	1535	11,82	3,08	12,30	3,10	9,365	,002
EA9. Solución de problemas	1547	13,79	3,09	13,70	2,94	,354	,552

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación refuerzan los hallazgos de diversos estudios. Primero, se identifican variables y dimensiones de naturaleza personal que se encuentran afectando el rendimiento académico de estudiantes del bachillerato. Los resultados del análisis en el que se incluyen los puntajes totales de las variables en cuestión incluye únicamente al consumo de sustancias, las actividades de estudio y el establecimiento de metas, y explican un porcentaje de varianza del orden del 11,3%, mientras que el análisis realizado con los factores que las conforman, además de incrementar a 22,4% el porcentaje de varianza explicada, enriquece su análisis e interpretación.

A este respecto, se identifican grupos de variables que explican, al menos en parte, los valores asociados con el rendimiento escolar: un primer grupo que aglutina factores de naturaleza afectivo-motivacional; un segundo grupo que considera estrategias y actividades relacionadas con el estudio y un tercer grupo representado por conductas de riesgo, específicamente por el consumo de sustancias.

Las variables de naturaleza afectivo-motivacional tales como la percepción de competencia y el establecimiento de metas, son constructos extraídos de las teorías modernas de la motivación que relacionan creencias, valores, metas y conducta. Se ha visto que las creencias acerca del dominio y efectividad influyen en la percepción que una persona tiene de sí misma. La percepción de competencia alude a la teoría de la autoeficacia en el que la conducta es explicada mediante el papel que juega la percepción de eficacia personal (Bandura, 1997). Por lo tanto, un individuo que confía en su habilidad para organizar y ejecutar un determinado curso de acción para resolver un problema o realizar determinada tarea, es un individuo con resultados exitosos, resultados que retroalimentan con autopercepciones positivas su autoestima. Estudios realizados en contextos educativos confirman el efecto predictor de la percepción de

competencia sobre el rendimiento escolar observado en la presente investigación, donde individuos con expectativas positivas de eficacia personal presentan mejor rendimiento escolar que aquellos con sentimientos de ineficacia personal y baja autoestima (DuBois *et al.*, 1998; Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Tavani & Losh, 2003; Wigfield & Tonks, 2002).

La influencia del entorno social, particularmente de la familia, juega un papel central en el proceso evaluativo que subyace a la autoestima. Si un adolescente es capaz de manifestar competencia o adecuación a determinados estándares en los dominios citados tendrá como consecuencia la aprobación social y familiar, afectando favorablemente sus sentimientos de valía personal (Harter, 1993). Los resultados observados confirman esta relación y refuerzan los hallazgos de investigaciones realizadas en la materia (DuBois *et al.*, 1998; Franklin & Streeter, 1995).

Por otro lado, la variable establecimiento de metas y uno de los factores que la conforman, identificación de obstáculos asociados con la definición de metas, registran coeficientes que sugieren un efecto predictor sobre el rendimiento académico. Estos hallazgos suponen que la formulación de metas de desempeño basadas en la percepción de competencia personal, y de metas dirigidas a la realización y dominio de una determinada tarea, impactan favorablemente la conducta académica, relación que ha sido documentada por diversos estudios (Giota, 2002; Pintrich, 2000; Shim & Ryan, 2005).

Si bien los resultados expuestos refrendan los hallazgos de estudios realizados en el ámbito internacional, los coeficientes negativos que presentan los factores percepción de sí mismo y análisis en la definición de metas personales en el modelo de regresión correspondiente los contradicen, ya que sugieren efectos negativos sobre las calificaciones escolares. No obstante, las relaciones teóricas se ven respaldadas por los índices de correlación positivos registrados entre el factor percepción de sí mismo y los factores percepción de competencia, análisis en la definición de

metas, disposición al logro e identificación de obstáculos en la definición de metas, y por el índice de correlación observado entre las variables establecimiento de metas y autoestima (tablas 1 y 2).

En lo referente al segundo grupo de variables, se observa que la organización de las actividades de estudio, entendida como la forma en que los adolescentes administran el tiempo efectivo dedicado al estudio y por la forma en que organizan y atienden las tareas escolares, y el empleo de estrategias de aprendizaje tales como la elaboración de cuadros sinópticos, formulación de preguntas y la identificación de palabras y conceptos clave, ejercen un efecto predictor en torno a las calificaciones escolares. Los resultados confirman los hallazgos de diversos estudios realizados con adolescentes en contextos educativos (Lammers *et al.*, 2001; Proctor *et al.*, 2006).

Por último, el consumo de sustancias registró el coeficiente estandarizado más elevado con respecto a las otras variables predictoras consideradas en el análisis de regresión (Tabla 4). El impacto que presentan sobre la conducta el consumo de tabaco y alcohol, y el de otras drogas como la cocaína, se ilustra a través del efecto observado sobre las calificaciones escolares y por los índices de asociación con la autoestima, la relación familiar y el control de emociones, resultados consistentes con los hallazgos de estudios realizados con adolescentes (Dishion *et al.*, 2002; Poyrazli *et al.*, 2002; Wynn *et al.*, 2000).

Los análisis realizados descartan la influencia de la asertividad y de la adaptación escolar sobre el rendimiento académico en la muestra estudiada. Existen datos que documentan la relación entre estas variables por lo que se anticipaba que figuraran entre las variables predictoras del desempeño. En que en el presente estudio este no sea el caso, podría deberse al menos a dos cosas: a que posiblemente la asertividad y la adaptación escolar desempeñen

un papel moderador y no tengan una influencia directa sobre éste, supuesto respaldado por los índices de correlación observados entre variables predictoras, o a las limitaciones asociadas con la operacionalización y medición de dichos constructos.

Por otro lado, en lo referente al segundo propósito de esta investigación, los resultados coinciden en señalar conductas diferenciadas en hombres y mujeres en factores asociados con el rendimiento académico. A este respecto las mujeres parecieran responder con mayor eficacia a las exigencias del entorno escolar y a desenvolverse de mejor forma en ambientes estructurados, ya que éstas, en comparación con los hombres, presentan mejores calificaciones, se encuentran más interesadas en el estudio, organizan de mejor forma sus actividades escolares, se apoyan con mayor frecuencia en estrategias y técnicas que favorecen su estudio y la comprensión lectora, además de presentar mayor habilidad para fijar metas personales y profesionales (Du, Weymouth & Dragseth, 2003; Ray, Garavalia & Gredler, 2003, Sorvoll & Wichstrom, 2003; Wigfield *et al.*, 2002). Esta tendencia generalmente se ha explicado a partir de las necesidades de afiliación y de aprobación social en mujeres (Giota, 2002).

En tanto, los hombres tienden a verse a sí mismos en forma más positiva y a percibirse más competentes. Lo anterior resulta consistente con estudios que han caracterizado la autoestima en adolescentes y que han identificado diferencias en hombres y mujeres, favoreciendo a los primeros, pero contradice lo expuesto con anterioridad en torno a la relación entre la percepción de eficacia personal y la conducta académica. Es de destacar que los hombres presentan, con respecto a las mujeres, mayores dificultades en el aprendizaje asociadas a problemas personales, mayor consumo de sustancias, menor interés ante exigencias escolares, menor control en sus emociones y mayor dificultad en definir metas personales, aspectos que pudieran encontrarse afectando dicha relación y afectando su rendi-

miento escolar. Diversos estudios interesados en la caracterización de la conducta adolescente han documentado estas diferencias a través de investigaciones realizadas en contextos educativos y clínicos (Du *et al.*, 2002, Hsieh & Hollister, 2004; Lupart *et al.*, 2004; Quatman & Watson, 2001; Ray *et al.*, 2003; Sorvoll & Wichstrom, 2003).

En resumen, de acuerdo con los resultados del presente estudio, la autoestima, el establecimiento de metas, el consumo de sustancias y las actividades de estudio, influyen en el rendimiento académico de estudiantes del nivel medio superior. En los resultados se observa el señalamiento a procesos y dimensiones afectivas que influyen sobre el rendimiento escolar, así como a las habilidades y competencias académicas vinculadas con el desempeño de los estudiantes, hallazgos que versan en la misma dirección que lo documentado por la literatura especializada. Los análisis complementarios realizados para el control de la edad, el sexo y el grado escolar, y para la identificación de correlaciones altas entre variables independientes, permitió descartar la influencia de variables adicionales e indicios de colinealidad en el modelo de regresión. Lo anterior refuerza la naturaleza y dirección de los resultados.

El presente estudio contribuye al desarrollo e investigación de modelos explicativos que ex-

ploran a futuro, además de la influencia de variables de orden personal y del ámbito escolar que pudieran estar determinando diferencias importantes en el rendimiento de los estudiantes, los posibles efectos de variables de tipo demográfico y socioeconómico tales como el ingreso familiar, el nivel de escolaridad de los padres, el clima familiar y el tipo de institución educativa. Esto permitiría comprender el rendimiento mediante esquemas explicativos más amplios. Los modelos de ecuaciones estructurales representan una alternativa a considerar en el análisis de tales datos.

Finalmente, el establecimiento de esquemas de atención diferencial de aquellos alumnos que presenten bajos niveles de aprovechamiento, o se encuentren en riesgo de reprobación o abandono escolar, representan una vía apropiada de intervención. Las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias que favorezcan la consolidación de factores protectores que incidan en el rendimiento académico y que promuevan la salud psicológica de estudiantes de bachillerato, representan esquemas de intervención de tipo preventivo que deberían generalizarse a todos los estudiantes en su tránsito por una institución, y beneficiar así, tanto a las poblaciones que presenten signos relacionados con problemas escolares ó personales como a las poblaciones que aún no presenten problemas específicos.

REFERENCIAS

- Ashman, A. & Conway, R. (1993). Teaching students to use process-based learning strategies and problem solving strategies in mainstram classes. *Learning & Instruction*, 3(2), 73-92.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbero, I., Holgado, F. P., Vila, E. & Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: Diferencias por género. *Psicothema*, 19(3), 413-442.
- Bogolin, L., Harris, L. & Norris, L. (2003). *Improving student writing through the use of goal setting*. Master of Arts Action Research Project. U.S. Illinois: Saint Xavier University.
- Botvin, G., Griffin, K. W., Díaz, T., Scheier, L. M., Williams, C. & Epstein, J. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long term follow-up data form a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors*, 25(5), 769-774.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Caso-Niebla, J. (2000). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Catello, J. (2000). The effect of the R.E.A.L. (Reinvention of Education for Active Learning) classroom experience on motivational orientation among middle school students. *Dissertation Abstracts International*, 60(7-A), 2348.
- Crombie, G. (1988). Gender differences: Implications for social skills assessment and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(2), 116-120.
- Dishion, T. J., Kavanagh, K., Schneiger, A., Neilson, S. & Kaufman, N. K. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family-centered strategy for the public middle school. *Prevention Science*, 3(3), 191-201.
- Du, Y., Weymouth, C. & Dragseth, K. (2000). Gender differences and student learning. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. April 21-25.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 163-174.
- Elizur, D. & Magyari, I. (1993). Gender differences in achievement motive: A facet analysis of Hungarian samples. *The Journal of Psychology*, 128(1), 63-70.
- Fajardo-Vargas, V., Hernández-Guzmán, L. & Caso-Niebla, J. (2001). La autoestima y su relación con la depresión, ansiedad y asertividad. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(1), 150.
- Felner, D., Brand, S., DuBois, D., Adan, A. M., Mulhall, P. F. & Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environment experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Franklin, C. & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children & Youth Services Review*, 7(3), 433-448.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S., Yang, N., McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S., & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education*, 22(1), 15-21.
- Furnham, A., Badmin, N. & Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. *The Journal of Psychology*, 136(6), 581-596.
- Furr, M. (2005). Differentiating happiness and self-esteem. *Individual Differences Research*, 3(2), 105-127.
- Gil, A., Wagner, E. & Tubman, J. (2004). Culturally sensitive substance abuse intervention for Hispanic and African American adolescents: Empirical examples from the Alcohol Treatment Targeting Adolescents in Need (ATTAIN) Project. *Addiction*, 99, 140-150.
- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: Long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371.
- Guerra-Ramos, M. T. (1996). *Estandarización del inventario de asertividad de Gambryll y Richey para población de la Ciudad de México*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez-Sosa, J. J. (1996). *Factores de riesgo y protectores que afectan el aprovechamiento escolar. Psicología y problemática social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hsieh, S. & Hollister, C. (2004). Examining gender differences in adolescent substance abuse behavior: Comparisons and implications for treatment. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 13(3), 53-70.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jones, I. & White, S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161 (Apr), 71-82.
- Lambating, J. & Allen, J. D. (2002). How the multiple functions of grades influence their validity and value as measures of academic achievement. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April 1-5.
- Lammers, W., Onweugbuzie, A. & Slate, J. R. (2001). Academic success as a function of gender, class, age, study habits, and employment of college students. *Research in the Schools*, 8(2), 71-81.
- Lupart, Cannon & Telfer (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 26-42.
- Méndez, R. (2003). *Curso de Integración y adaptación escolar. Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- Nelson, J., Smith, D. & Dodd, J. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science test. *Education & Treatment of Children*, 15(3), 228-243.

- Osorno, G.P., Crespo, C., Arjona, S. & Romero, P. (2003). *Taller Proyecto de Vida. Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- Osterman, K. (1998). Student community within the school context: A research synthesis. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, April 13-17.
- Owens, T.J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-depreciation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59(3), 391-407.
- Páez, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinnelli, C. & Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104
- Powell, C. L. & Arriola, K. R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R. & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 32-42.
- Proctor, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 62(1), 93-117.
- Ray, M. W., Garavalia, L.S. & Gredler, M. E. (2003). Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. April 21-25.
- Richardson, J. (1993). Gender differences in response to the approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education*, 18(1), 3-13.
- Ruban, L. M. (2000). Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(4-A), 1296.
- Sánchez-Sosa, J. J. & Martínez-Guerrero, J. I. (1993). *Cuestionario de Actividades de Estudio (C.A.E.)*. México: Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior.
- Shell, A. M. (1999). Metacognitive intervention effects on attendance, achievement, and prosocial behavior among ninth and tenth grade students at-risk for school dropout. *Dissertation Abstracts International*, 59 (11-A).
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349.
- Sorvoll, E. & Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Journal of Adolescence*, 26(4), 13-29.
- Tavani, C. M. & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.
- Taylor, C, Liang, B., Tracy, A., Williams, L. & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Thompson, K. & Bundy, K. (1995). Social skills training for young adolescents: Symbolic and behavioral components. *Adolescence*, 30 (119), 723-735.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. & González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2002). *Adolescent's expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years*. Adolescence and Education Series. U.S.: Connecticut.
- Wynn, S. R., Schulenberg, J., Maggs, J. L. & Zucker, R. A. (2000). Preventing alcohol misuse. The impact of refusal skills and norms. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14(1), 36-47.

Recepción: Agosto, 2006

Aceptación final: Junio, 2007