

doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921

Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato

MELANIE ITSEL BARRIOS GAXIOLA

MARTHA FRÍAS ARMENTA

Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Barrios Gaxiola, M. I. & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a la Dra. Martha Frías Armenta, e-mail: marthafrias@sociales.uson.mx. Boulevard Rosales y Transversal s/n Col. Centro. Hermosillo, Sonora, México.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 30 DE OCTUBRE DEL 2014 – ACEPTADO: 5 DE OCTUBRE DEL 2015

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar las variables que influyen en el aprovechamiento escolar de los jóvenes. Se configuró una batería de pruebas para medir autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, aspectos del contexto escolar y familiar, y espiritualidad. La muestra fue de 250 estudiantes regulares de nivel medio superior. Se estimaron estadísticas univariadas, se calcularon índices y se probó un modelo de ecuaciones estructurales en el que se formaron 2 factores: desarrollo positivo del joven y recurso institucional familiar. La variable de contexto escolar tuvo una influencia directa en el factor familiar y este, a su vez, en el desarrollo positivo del joven, el cual afectó directamente al promedio de los alumnos.

Palabras clave: rendimiento académico, desarrollo positivo, recursos del desarrollo, promedio escolar, adolescentes.

Factors that Influence Development and School Achievement on High School Youth

Abstract

The objective of this study was to analyze the variables that influence the school achievement of young people. A battery of tests was organized to measure self-efficacy, self-determination, self-regulation, aspects of the school and family context, and spirituality. The sample consisted of 250 regular students on the middle school level. Univariate statistics were estimated, indexes were calculated and a model of structural equations was tested in which 2 factors emerged: positive development of the youngster and family institutional resource. The school context directly influenced the family factor and this, in turn, influenced the positive development of youngsters, which directly affected students' GPA.

Keywords: academic output, positive development, developmental resources, GPA, adolescents, teenagers.

Fatores que Influenciam no Desenvolvimento e no Rendimento Escolar dos Jovens do Ensino Fundamental e Médio

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as variáveis que influenciam no aproveitamento escolar dos jovens. Configurou-se uma série de provas para medir autoeficácia, autodeterminação, autorregulação, aspectos do contexto escolar e familiar, e espiritualidade. A amostra foi de 250 estudantes regulares de nível médio superior. Foram estimadas estatísticas univariadas; calcularam-se índices e provou-se um modelo de equações estruturais no qual se formaram dois fatores: desenvolvimento positivo do jovem e recurso institucional familiar. A variável de contexto escolar teve uma influência direta no fator familiar e este, por sua vez, no desenvolvimento positivo do jovem, o que afetou diretamente a média dos alunos.

Palavras-chave: rendimento académico, desenvolvimento positivo, recursos do desenvolvimento, média escolar, adolescentes.

EVALUACIONES INTERNACIONALES (De Ibarrola, 2012) muestran que, en México, existen diversos tipos de problemas en las instituciones educativas, a tal grado que estas se convierten en lugares ajenos al aprendizaje, a la instrucción y a la práctica de valores. Algunos de los principales problemas educativos son: la deserción escolar (González, 2009), la reprobación, la violencia (Casanova, 2008) y el bajo rendimiento académico (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, 2013).

Torres (1995) indica que muchos de los estudios realizados en los países en desarrollo contradicen el supuesto sobre la repetición escolar, el cual presupone que, al repetir el año escolar, se asegura un mejor aprendizaje. Igualmente, se menciona que, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia la deserción escolar. Un estudio elaborado por el Instituto de Enlaces Educativos (2010) mostró que la edad promedio a la que los jóvenes abandonan la escuela es a los 16 años y, a pesar de que en México el rendimiento escolar sigue siendo insuficiente, este ha ido mejorando poco a poco, aunque en porcentajes muy bajos. Frías y Corral (2012) argumentan que la escuela es uno de los principales ambientes para el desarrollo de los seres humanos, ya que es un lugar donde los jóvenes adquieren habilidades y competencias necesarias que les permiten incorporarse a una comunidad productiva. En este sentido, se puede deducir que existen varios factores que influyen en la obtención y retención de nuevos conocimientos y que, dependiendo de ellos, la calidad educativa del país puede o no ir mejorando.

De acuerdo con Fineburg (2009), el rendimiento escolar o logro académico, se refiere a cualquier medida del progreso de un estudiante en un contexto escolar o en un área académica correspondiente. Este se mide por los resultados de un estudiante sujeto a prueba, calificaciones, puntajes de las pruebas estandarizadas, o la inscripción en la escuela. Por ser un factor cuantificable, el rendimiento es tomado como un criterio para medir el éxito o fracaso a través de un sistema de

calificaciones de 0 a 10 en la mayoría de los centros educativos públicos y privados; por lo tanto, las calificaciones dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos (Ministerio de Educación, 2002). El rendimiento escolar es influenciado por variables contextuales (Bowlby, 1988; Casassus, Cusato, Froemel, & Palafox, 2000) y personales (Bandura, 1997; Zimmerman & Schunk, 2001). Una de las perspectivas utilizadas para lograr un mejor rendimiento escolar ha sido la psicología positiva. Este enfoque del desarrollo positivo del joven surgió ante los crecientes problemas sociales en adolescentes, como el abuso de sustancias, la delincuencia, la deserción escolar y el embarazo. Así, esta corriente postula que existen determinadas variables que influyen positivamente en su desarrollo, las cuales repercutirían en el rendimiento escolar. La psicología positiva se enfoca en maximizar el éxito del individuo y uno de ellos es el académico.

De acuerdo con Hernández (2008), la idea central de la teoría constructivista es que el aprendizaje humano se va construyendo mediante nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores, es decir, se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción. Desde este modelo constructivista y de la psicología del desarrollo, se ha demostrado que en el rendimiento intervienen varios factores, entre ellos aspectos personales (cognitivos, biológicos y socio-afectivos) del aprendiz y aspectos contextuales (sociales y culturales; Undurraga, 2004).

Por el contrario, la teoría innatista no le da importancia a la influencia que proviene de la experiencia, sino que pone un mayor énfasis en los mecanismos internos de la persona (Palencia & Talavera, 2004), como la madurez cognitiva y la inteligencia; considerando a esta última como un buen predictor de los resultados académicos que sobresale en el rendimiento escolar del alumnado (Garbanzo, 2007).

Por otra parte, el cognitivismo surgió con el objetivo de comprender los principios de la

cognición y los elementos que producen las funciones cognitivas. En ellas intervienen variables como ideas, pensamientos, elaboración de planes, el uso de la memoria, la capacidad de aprendizaje, etc. (Bedia & Castillo, 2010); funciones cognitivas que contribuyen de manera positiva en el rendimiento académico, especialmente aquellas que se evalúan en la vida diaria como la memoria y la toma de decisiones (García, 2012). De acuerdo con Seligman (1999), la psicología positiva es definida como:

el estudio científico de las experiencias y rasgos individuales positivos, instituciones que facilitan su desarrollo y programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, incluyendo también virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad para ser un mejor ciudadano. (p. 560)

Una de las instituciones que posee dicho enfoque, es el *Search Institute of Minneapolis*, un instituto que trabaja con escuelas, programas, familias y comunidades para utilizar el marco de “Recursos Fundamentales del Desarrollo (*developmental assets*)”, con el fin de medir y aumentar los apoyos externos, así como las fortalezas internas que necesitan para crecer con éxito. El Instituto de Minneapolis determina 40 recursos fundamentales del desarrollo, basados en la investigación y en las cualidades positivas que influyen en el desarrollo de los jóvenes, ayudándolos a convertirse en adultos comprensivos, responsables y productivos (Search Institute, 2014). Esto es denominado desarrollo positivo. Estos 40 elementos están distribuidos en distintas categorías: apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos o capacidad social e identidad positiva. De los 40 recursos que propone el Instituto, en esta investigación, se eligieron la autoeficacia, la autodeterminación, la autorregulación, la espiritualidad, el involucramiento prosocial, la identidad positiva y el recurso institucional escolar y familiar (específicamente el apoyo instrumental y emocional,

y comunicación con los padres), por ser las que están más relacionadas con el rendimiento escolar.

La autoeficacia se considera como la percepción que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestras capacidades, según las cuales organizaremos nuestras acciones para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto (Polaino, Cabanyes, & Del Pozo, 2003). En cuanto al rendimiento cognitivo, Bandura (1997) menciona que parece existir una relación directa entre ambos, ya que al ser más alto el nivel de autoeficacia, el esfuerzo invertido en la realización de una tarea parece ser mayor, como por ejemplo en la elección de carreras, donde la autoeficacia actúa como un mediador principal.

La autodeterminación se refiere a la acción de elegir. Tener autodeterminación significa experimentar un sentido de elección al iniciar y regular las acciones personales (Ryan & Deci, 2000). Por otra parte, Wehmeyer (2001), la define como un proceso en el cual la acción de cada individuo es la principal causante de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida. Bae (2007) realizó una investigación en la cual se analizó la relación entre autodeterminación y logro académico como un indicador de éxito en la educación media superior y universitaria en alumnos con discapacidades. Los resultados del mencionado estudio mostraron que el 1.6 del total de la varianza de rendimiento académico es explicada por la autodeterminación, ya que la mayoría de las personas con discapacidad mostraron muy bajo rendimiento académico. Miñano y Castejón (2011), en un estudio con estudiantes, encontraron que los perfiles motivacionales y el éxito escolar estaban modulados por sus experiencias de éxito y fracaso.

La autorregulación es la habilidad de una persona para controlar su comportamiento; e involucra muchos aspectos del desarrollo social, emocional y cognitivo. Zimmerman y Schunk (2001) la definen como el proceso empleado para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones para alcanzar nuestras metas. En este sentido, la autorregulación parece ayudar

a los niños a resolver problemas y a desarrollar estrategias de resistencia, habilidades de enfoque (i.e., habilidades de pensamiento que Marzano et al., 1988, describen como la operación cognitiva encaminada a referir problemas y establecer metas) y control de impulsos. Es decir, mientras más pronto pueda un niño autorregularse, más pronto estará preparado para la escuela, en donde el éxito académico y social requiere pensar por sí mismo y satisfacer las expectativas de los demás. Así mismo, en cuanto a la relación entre rendimiento y autorregulación, se indica que los universitarios que estudian más profundamente y autorregulan su aprendizaje se muestran más satisfechos que aquellos que no lo hacen (De la Fuente, Pichardo, Justicia, & Berbén, 2008).

Pargament (2009) menciona que la espiritualidad puede ser definida como una búsqueda de lo sagrado, un intento por descubrir y aferrarse a lo sagrado y, cuando sea necesario, transformarlo. Por otra parte, Rathi y Rastogi (2007) consideran la espiritualidad como un factor que fortalece la vida interna de las personas y, consecuentemente, potencia la satisfacción laboral y la sensación subjetiva de salud. Estudios anteriores realizados en este ámbito sugieren que la espiritualidad tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los alumnos, pues los estudiantes que se comprometen con actividades espirituales mejoran su capacidad para sobresalir académicamente. Uno de los estudios que corrobora esta información fue el realizado por Walker y Dixon (2002), en el que los resultados obtenidos muestran que los estudiantes que participaron en actividades religiosas o creencias espirituales habían obtenido un mejor promedio. Del mismo modo, Line (2005) encontró una fuerte relación entre el desempeño académico y la religiosidad personal, diciendo que cuando los estudiantes se enriquecen a partir de la Biblia y tienen respeto hacia las normas establecidas por la iglesia (independientemente de la fe), así como una vida constante de oración, su rendimiento académico responde positivamente debido a la motivación que se deriva de lo sagrado.

La observación de conversaciones cotidianas y menos cotidianas muestra que los seres humanos tienen el deseo de una identidad positiva, reconocida por los otros, y que este deseo se traduce en la pretensión de identidad continua en todas las interacciones, muchas de ellas destinadas primordialmente a la constitución o ratificación de la identidad, no solo del otro sino también del ego (Bravo, 2002). En este campo se encuentra una investigación realizada por Haney (2010), basada en el marco de los 40 elementos fundamentales del desarrollo utilizando los datos del Instituto de Minneapolis. Los resultados de la regresión obtenidos en el estudio indican que el rendimiento académico aumenta positivamente un .38 por cada unidad de identidad positiva, y el rendimiento disminuye un -1.48 por cada unidad de compromiso escolar.

De acuerdo con Martínez (2007), la competencia cognitiva es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Estudios en este campo muestran que las competencias cognitivas siguen teniendo mucho peso en el rendimiento final del alumno y alumna, y que, por lo tanto, ayudan a predecir si sus resultados finales del curso tendrán una calificación media notable; y, por otro lado, nos indican que no garantizan el desarrollo de la competencia para aprender (Fernández, Romera, & Ortega, 2012). Otros estudios realizados por Maclure y Davies (1994) sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño escolar es solo una capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Chamorro Premuzic y Furnham (2006) indican que el rendimiento académico mostró una correlación significativa con auto-medición de la inteligencia. En el mismo sentido, Colom y Flores-Mendoza (2007) encontraron que los test de inteligencia

predecían el aprovechamiento escolar. De la misma manera, otro estudio reveló una correlación entre inteligencia y logros educativos (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007).

Se entiende por involucramiento prosocial a toda aquella conducta social positiva realizada con el fin de beneficiar a otro con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc. (Garaigordobil, 2005). Diversos estudios han revelado que las metas y conductas prosociales están relacionadas de manera significativa con el rendimiento académico de los adolescentes (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000), y han puesto de manifiesto que la conducta prosocial en edades tempranas constituye un predictor del rendimiento académico en edades posteriores. Paralelamente, estos estudios revelan que la conducta prosocial no solo favorece el apoyo social entre los individuos, sino que reduce la depresión y el desarrollo de conductas negativas, favoreciendo así el rendimiento escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

Por otra parte, el rendimiento escolar es visto como un proceso psicosocial inserto en la historia y la cultura en el que se incluyen variables contextuales y sociales, que dentro de la psicología positiva y del desarrollo se consideran como recursos institucionales y serían los ambientes escolares y familiares. De acuerdo con Walberg y Paik (2000), el ambiente escolar consiste en las percepciones que tienen los alumnos acerca del contexto socio-psicológico en el que se produce y se obtiene un aprendizaje. Según García (2008), cuando este es saludable y la moral del profesor es alta, los profesores se sienten bien unos con otros, es decir, con un ambiente educativo caracterizado por un clima positivo entre profesores y alumnos. En el ámbito educativo se han estudiado y analizado diferentes contextos con distintas escalas e instrumentos que tratan principalmente la relación

directa que hay entre un clima escolar positivo y las variables académicas como el rendimiento escolar, la adquisición de habilidades cognoscitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, entre otros (Casassus et al., 2000).

Sin duda, el hogar es la primera escuela del ser humano en la cual se adquieren las primeras nociones de la vida, donde se inculcan los valores y donde se prepara un camino para que el niño se enfrente a los retos escolares de su infancia y de su vida entera. Por esta razón, Jiménez (2008) señala que los padres son considerados piezas fundamentales para que sus hijos alcancen un aprovechamiento deseable en las aulas. En efecto, una buena relación entre padres e hijos da como resultado un buen ambiente familiar positivo.

En consecuencia, es posible afirmar que uno de los factores que componen un ambiente familiar positivo es la buena comunicación entre la familia, ya que se ha demostrado que cuanto mejor es la comunicación entre los padres y los adolescentes, más probable es que los conflictos se resuelvan. Un estudio en particular, elaborado por Coleman y Hendry (2003), mostró que entre más implicados estaban los jóvenes en la toma de decisiones en la familia, era más probable que tuvieran las actitudes similares a sus padres en la adolescencia avanzada y al principio de la edad adulta.

De acuerdo con Pérez (1999), un tipo de apoyo familiar es el denominado apoyo emocional, el cual comprende características como la empatía, el cuidado, el amor y la confianza; además, parece ser uno de los tipos de soporte más importantes para todo ser humano. Así mismo, el autor afirma que, cuando las personas consideran ofrecer algún tipo de apoyo hacia otros, frecuentemente este suele ser de tipo emocional. Brunner y Elacqua (2003) señalan que, en el caso de los países desarrollados, los logros de aprendizaje son atribuidos en un 80% a la familia y en un 20% al colegio;

mientras que, en América Latina, los porcentajes asignados son 60% y 40%, respectivamente. Por lo tanto, estas cifras brindan información que se torna preocupante debido a que existe una relación directa de la familia con la importancia que cobra la calidad en la educación del país.

Además, se dice que se ofrece apoyo instrumental cuando se llevan a cabo conductas que directamente ayudan a quien lo necesita, es decir, cuando se ayuda a otro a hacer un trabajo (Pérez, 1999). Por su parte, García (1991) menciona la relación que existe entre esta variable y el rendimiento escolar. Castillo (1983) plantea la gran importancia de establecer un clima de diálogo, confianza y ayuda entre padres e hijos para favorecer el rendimiento académico en estos últimos.

Por esta razón, el objetivo de esta investigación fue indagar las variables que potencializan el desarrollo positivo y el aprovechamiento escolar de los jóvenes. Esta investigación está centrada en experiencias positivas, fortalezas de carácter y mecanismos o procesos que producen un desarrollo positivo en los jóvenes, incluyendo sus relaciones con los diferentes ambientes tanto sociales como culturales. Las hipótesis principales que se probaron fueron las siguientes: (a) el desarrollo positivo y los recursos escolares incrementarán el rendimiento escolar, y (b) los recursos familiares afectarán positivamente el desarrollo positivo del adolescente.

Método

Participantes

Se eligieron dos centros de bachillerato tecnológico en la ciudad de Hermosillo, en los cuales se aplicaron 250 encuestas a alumnos regulares de primero y tercer semestre; todos eran solteros y ninguno padre de familia. En total, poco más del 50% de los alumnos encuestados fue de sexo masculino con un total de 138 hombres y 112 mujeres. La media de edad fue de 16.09 con una desviación estándar de 0.47. De igual manera,

los datos arrojaron que más del 50% de los estudiantes vive con sus padres, siendo un total de 172 alumnos.

Instrumentos

Se compuso una batería de pruebas con alrededor de 250 reactivos de opción múltiple, con los cuales se evaluaron los recursos del desarrollo positivo del joven, así como las competencias y la influencia que tienen dichas variables en su rendimiento escolar. Se empleó la escala *The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY), que cuenta con 62 reactivos para evaluar las competencias sociales de los alumnos con el fin de conocer la habilidad que tienen los estudiantes para responder a las exigencias de una determinada sociedad (Méndez, Hidalgo, & Inglés, 2002). Sus respuestas son de tipo likert, que van de lo negativo a lo positivo del 0 (*nunca*) al 4 (*siempre*).

Se utilizó también la escala llamada *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS) con 24 reactivos para medir la competencia emocional, es decir, las habilidades de saber controlar los impulsos emocionales, saberse desprender de los estados de ánimo negativos y saber diferir las gratificaciones. Su formato de respuesta comprende puntuaciones entre 0 (*nunca*) y 4 (*siempre*; Goleman, 2008).

La escala *The Arc's Self-Determination Scale* fue utilizada para evaluar la autodeterminación de los adolescentes, de la cual se hizo traducción de solo una porción del instrumento para su aplicación. Esta escala fue diseñada con dos objetivos principales: para evaluar las fortalezas individuales de los estudiantes y debilidades en la autodeterminación y con ello facilitar su participación en la planificación de estrategias educativas y de tratamiento; y, en segundo lugar, como una herramienta para llevar a cabo la investigación sobre la autodeterminación (Wehmeyer, 1995). La escala de autodeterminación, está conformada por 13 reactivos con opciones de respuesta que van del 0 al 3, en donde el 0 es *no lo hago aunque tenga la oportunidad* y 3, *lo hago cada vez que tengo la oportunidad*.

La escala *Prosocial Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-P; Ryan & Connell, 1989), que evalúa el involucramiento prosocial con 25 reactivos de opción múltiple que van del 3 (*muy cierto*) al 0 (*para nada cierto*). Para medir la perspectiva espiritual de los alumnos, se utilizó *The Spiritual Well-being Scale* (Paloutzian & Ellison, 1982), la cual cuenta con 10 reactivos de tipo likert que van del 0 (*nunca*) al 4 (*siempre*). También, se utilizó la Escala de Actitudes Religiosas elaborada por Morales (2006), conformada por 18 reactivos del mismo tipo de respuesta. El Cuestionario sobre la Autoeficacia Académica General (Torre, 2006), que cuenta con nueve reactivos con opciones de respuesta del 0 (*en total desacuerdo*) al 4 (*totalmente de acuerdo*), fue utilizado para medir autoeficacia.

Del mismo modo, con el fin de evaluar el ambiente familiar, se aplicó la escala *The Adolescent Family Process Measure* creada por Vazsonyi, Hibbert y Snider (2003). Esta cuenta con 14 reactivos, de los cuales se derivan las dimensiones de apoyo emocional y apoyo instrumental familiar. La escala es de tipo likert y sus opciones de respuesta van del 0 (*nunca*) al 4 (*siempre*).

El ambiente escolar positivo fue medido por la dimensión ¿Qué pasa en la escuela? (*What Happens at school?*), del cuestionario *American Institute for Research-Self Determination Scale* (AIR-SD), desarrollado por el Instituto Americano para la práctica Investigadora (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994). Este cuenta con 10 reactivos tipo likert y opciones de respuesta del 0 (*nunca*) al 4 (*siempre*). Finalmente, la escala de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Torre, 2007), con 20 reactivos con opciones de respuesta del 0 (*nunca*) al 4 (*siempre*), fue aplicada para evaluar la habilidad de los participantes para controlar su comportamiento.

Procedimiento

Se pidió permiso a las autoridades de cada uno de los planteles para realizar las encuestas

en horas de clase. Una estudiante de maestría de psicología entrenada en la técnica de la entrevista, les explicó a los alumnos y a los padres los objetivos de la investigación, que su participación era totalmente voluntaria y que podían dejar de contestar en cualquier momento si ellos lo consideraban conveniente. Además, se les indicó que la información era totalmente confidencial, que los instrumentos no llevaban su nombre (solamente un número), que nunca podría identificarse quién lo contestó y se les pidió a los padres y alumnos que firmaran el consentimiento. Posteriormente, la psicóloga leyó el cuestionario a los participantes, quienes contestaron individualmente el instrumento y tardaron 50 minutos aproximadamente.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados en SPSS; se obtuvieron las estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas, y frecuencias para las categóricas. Para medir la consistencia interna de las variables se computaron alfas de Cronbach considerando un valor $>.60$ para comprobar la confiabilidad de las escalas. Así mismo, se elaboraron índices con los promedios de los reactivos de cada una de ellas y con ellos se probó un modelo de ecuaciones estructurales (Bentler, 2006), cuya variable dependiente fue el promedio escolar. Además, se midió la bondad de ajuste del modelo utilizando dos tipos de indicadores: estadísticos y prácticos. Los indicadores prácticos empleados fueron el índice Bentler Bonett no normado (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI), además del indicador de la raíz cuadrada del cuadrado medio del error de aproximación (RMSEA) cuyo valor debe ser $<.08$ como evidencia de bondad de ajuste (Browne & Cudeck, 1993).

Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados de alfa de las escalas utilizadas mostrando que cada una de ellas es confiable, ya que se obtuvo un alfa $>.60$.

Tabla 1*Análisis de confiabilidad de las escalas*

Escala/ Ítem	N	Min	Max	Media	DE	Alfa
Competencia cognitiva						.67
Si tuviera tiempo, haría el trabajo en clase	242	0	4	2.91	1.09	
Domino las habilidades de este semestre	250	0	4	2.52	0.92	
Yo pudiera hacer todo el trabajo de clase	249	0	4	2.71	1.05	
Puedo hacer el trabajo más difícil	249	0	4	2.77	1.12	
Puedo hacer un buen trabajo en clase	250	0	4	3.25	0.87	
Autoeficacia						.86
Me considero con la capacidad suficiente	250	0	4	3.03	0.92	
Tengo confianza en comprender todo	250	0	4	2.88	0.96	
Confío en mis propias fuerzas	248	0	4	3.25	0.83	
Estoy seguro de comprender los temas difíciles	248	0	4	2.83	0.91	
Me siento preparado para resolver los ejercicios	248	0	4	2.75	0.89	
Académicamente soy una persona competente	248	0	4	2.76	1.00	
Tengo la convicción de hacer bien los exámenes	249	0	4	2.67	0.93	
Tengo recursos suficientes para mis estudios	250	0	4	2.99	0.92	
Autodeterminación						.71
Hago actividades de acuerdo a mis intereses	248	0	3	2.15	0.94	
Planeo actividades que me gustan de fin de semana	249	0	3	2.32	0.87	
Me involucro en actividades de la escuela	249	0	3	1.08	0.93	
Escribo cartas, notas o hablo por teléfono	249	0	3	1.93	1.05	
Escucho música que me gusta	249	0	3	2.88	0.39	
Realizo actividades escolares en mi tiempo libre	250	0	3	1.36	0.99	
Pretendo mejorar mis oportunidades profesionales	249	0	3	1.54	0.94	
Hago planes profesionales a largo plazo	248	0	3	1.62	1.01	
Trabajo o he trabajado por dinero	249	0	3	1.69	1.19	

Yo elijo cómo gastar mi propio dinero	247	0	3	2.47	0.76
Estoy o he estado en capacitación escolar o laboral	249	0	3	0.98	1.04
He buscado trabajo	249	0	3	1.18	1.14

Autorregulación**.92**

Estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	250	0	4	3.30	0.90
Cuando estudio me digo cómo tengo que hacerlo	250	0	4	2.61	1.04
Sé lo que pretendo al estudiar cada asignatura	250	0	4	2.48	0.99
La inteligencia es una capacidad modificable	249	0	4	3.23	0.96
Tengo interés por aprender a pesar de la dificultad	250	0	4	2.86	0.95
Sé cuándo y por qué debo estudiar de una manera	250	0	4	2.62	1.08
Tengo confianza en mis estrategias de aprender	249	0	4	2.76	1.00
Si tengo dificultades pongo más esfuerzo	250	0	4	2.60	1.11
En casa reviso apuntes	250	0	4	1.34	1.10
Estoy siempre al día en mis trabajos de clase	250	0	4	2.61	1.11
Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	250	0	4	2.96	1.06
Al estudiar identifico conceptos que no comprendo	249	0	4	2.71	1.02
Sé cambiar de estrategia para estudiar	249	0	4	2.18	1.11
Soy consciente de si voy cumpliendo mis objetivos	250	0	4	2.46	0.99
Cuando leo reviso lo que se está diciendo	250	0	4	2.50	1.25
En clase verifico si estoy entendiendo	250	0	4	2.51	1.10
Los obstáculos son un estímulo para mí	250	0	4	2.20	1.08
Cuando estudio me animo a mí mismo	250	0	4	2.51	1.13
Estoy atento a lo que se explica	250	0	4	2.57	1.04
Tengo mis propios criterios para estudiar	249	0	4	2.44	1.04

Espiritualidad**.90**

Menciono asuntos espirituales	249	0	4	1.37	1.16
Comparto sentimientos de acuerdo a creencias	250	0	4	1.56	1.25

Leo material de contenido espiritual	250	0	4	1.24	1.26
Rezo en privado	250	0	4	1.96	1.51
Obtengo perdón como parte de creencia espiritual	249	0	4	2.29	1.42
Obtengo guía espiritual al tomar decisiones	249	0	4	1.86	1.39
Creencias espirituales son importantes en mi vida	249	0	4	2.48	1.43
Me siento cerca de Dios	249	0	4	2.51	1.40
Mis creencias espirituales han afectado mi vida	249	0	4	0.65	1.17
Mis creencias responden a muchas preguntas	250	0	4	2.06	1.45

Identidad positiva**.72**

Invierto tiempo pensando qué hacer con mi vida	249	0	4	3.09	0.86
No estoy muy seguro de lo que hago en la escuela	245	0	4	1.58	1.15
Actúo conforme a los valores con los que crecí	247	0	4	3.37	0.83
Al discutir veo el problema desde otra perspectiva	244	0	4	3.23	0.88
Yo sé lo que quiero hacer con mi futuro	249	0	4	3.35	1.00
Yo decido las cosas tal como suceden	249	0	4	2.35	1.18
Realmente estoy en mi especialidad	248	0	4	2.28	1.41
Trato de encontrarle sentido a la política	249	0	4	1.38	1.21
Paso tiempo con gente que crea valores en mí	247	0	4	2.33	1.09
Tengo valores bien definidos al tomar decisiones	249	0	4	3.02	0.98
Es mejor ser de creencias que de mente abierta	249	0	4	2.47	1.17
Al tomar una decisión me tomo mi tiempo	248	0	4	2.89	1.00
Primero analizo el problema para entenderlo	249	0	4	3.33	0.85
Es mejor buscar asesoramiento con profesionales	250	0	4	2.48	1.35
Trato de no pensar o resolver problemas	248	0	4	2.33	1.20
Evito situaciones que me obligan a pensar mucho	248	0	4	2.22	1.15
Evito situaciones que causan estrés	249	0	4	2.45	1.31
Hay que comprometerse con valores e ideales	250	0	4	2.93	0.97
Es mejor confiar en consejos de amigos y familia	249	0	4	3.15	1.08

Involucramiento prosocial**.80***Por qué mantener una promesa*

Para gustarle a mis amigos	244	0	3	0.92	1.02
Porque si no me siento como una mala persona	243	0	3	1.80	1.04
Porque mis amigos se van a enojar conmigo	241	0	3	1.43	1.04
Porque es importante mantener una promesa	245	0	3	2.58	0.72
Porque no me gusta romper promesas	242	0	3	1.29	1.09

Por qué no burlarse de otro

Si lo hago me meteré en problemas	243	0	3	2.47	0.77
Es importante ser amable con otros	242	0	3	2.05	0.98
Me sentiría avergonzado de mí	243	0	3	2.40	0.81
No les voy a gustar a otros jóvenes	241	0	3	1.95	1.14
No me gusta ser malo	243	0	3	0.93	1.06

Por qué no golpear a alguien

Si lo hago me meteré en problemas	246	0	3	2.40	0.89
Quiero gustarles a otros jóvenes	244	0	3	2.40	0.95
No me gusta golpear a otros	243	0	3	1.04	1.05
No quisiera lastimar a alguien	243	0	3	0.92	1.03
Me sentiría mal conmigo mismo si lo hiciera	248	0	3	2.69	0.62

Por qué ser amable con otros jóvenes

Si no lo hago no les gustará a otros jóvenes	244	0	3	2.11	1.03
Me meteré en problemas si no lo hago	248	0	3	2.74	0.63
Es importante ser una persona amable	243	0	3	0.79	0.96
Me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	243	0	3	2.44	0.89
Porque no me gusta ser malo	244	0	3	2.71	0.56

Recurso institucional escolar**.86**

En clase todos se preocupan por los demás	248	0	4	1.49	1.22
En clase nos tratamos con respeto	250	0	4	1.42	1.19
Cuando tengo un problema otros me ayudan	249	0	4	2.13	1.09

En clase trabajamos juntos para resolver problemas	249	0	4	2.11	1.23	
Maestro y alumnos se tratan con respeto	248	0	4	2.42	1.18	
Los alumnos se ayudan aunque no sean amigos	250	0	4	2.02	1.20	
En clase hago las cosas que yo quiero	250	0	4	1.12	1.15	
Los compañeros se preocupan por mi trabajo	250	0	4	1.90	1.18	
En mi clase maestro y alumnos planeamos juntos	249	0	4	1.76	1.16	
Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien	250	0	4	2.77	1.11	
Recurso institucional familiar / Apoyo emocional						.76
En mi familia me dan afecto	250	0	4	3.38	0.85	
Lo peor es saber que decepcioné a mi madre	250	0	4	3.27	1.09	
Mi madre suele estar orgullosa de mí	249	0	4	3.50	0.87	
Mi familia confía en mí	249	0	4	3.35	0.95	
Estoy más cerca de mi familia que otras personas	250	0	4	2.77	1.15	
Recurso institucional familiar / Apoyo instrumental						.91
En casa me hacen saber qué puedo lograr	250	0	4	3.03	1.20	
En casa he aprendido cómo hacer planes	250	0	4	2.96	1.09	
La gente en casa me anima a trabajar en mis planes	249	0	4	2.86	1.17	
En casa pueden decirme si logro mis metas	250	0	4	2.84	1.26	
En casa me animan cuando cambio de objetivo	250	0	4	2.76	1.24	
Comunicación con los padres						.82
Mi madre me pregunta lo que hago en la escuela	249	0	4	2.93	1.22	
Mi madre quiere que le diga dónde estuve	250	0	4	3.21	1.16	
Platico con mi madre acerca de mis sentimientos	250	0	4	1.80	1.37	
Le comento a mi madre las cosas que me suceden	250	0	4	2.32	1.31	
La gente en casa me escucha cuando digo lo que quiero o lo que necesito	250	0	4	2.81	1.25	

Modelo Estructural

En el modelo estructural (Figura 1) se muestra que el recurso institucional familiar afecta directamente el desarrollo positivo del joven (Coeficiente estructural [CE]=.71) e influye directa y positivamente sobre el promedio escolar (CE=.24). De la misma manera, el recurso institucional familiar es afectado por el recurso institucional escolar (CE=.42) y este último, tiene una influencia directa y positiva sobre el promedio académico (CE=.16) y en el desarrollo positivo del joven (CE=.22). Todos los coeficientes estructurales fueron significativos.

El modelo factorial muestra que el factor del desarrollo positivo del joven está formado por los índices de espiritualidad (Peso Factorial [PF]=.25), involucramiento pro-social (PF=.20), identidad positiva (PF=.29), autodeterminación (PF=.54), autoeficacia (PF=.71), autorregulación (PF=.80) y habilidad cognitiva (PF=.64). Así

mismo, los índices de apoyo emocional (PF=.86), apoyo instrumental (PF=.90) y comunicación con la madre (PF=.78) forman el factor de recurso institucional familiar. Todos los pesos factoriales fueron significativos.

Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, representados por el CFI con .93, BBNNFI con .91, BBNFI con .87 y el RMSEA con un valor de .07. El valor de la Chi cuadrada fue de 111.54 basado en 52 grados de libertad y con una probabilidad asociada de .00.

Discusión

El aporte fundamental de este trabajo fue especificar los efectos de los recursos familiares y escolares en el desarrollo positivo del adolescente y su resultado en el rendimiento escolar. En el modelo estructural, el desarrollo positivo del joven tuvo un efecto directo en el promedio escolar lo

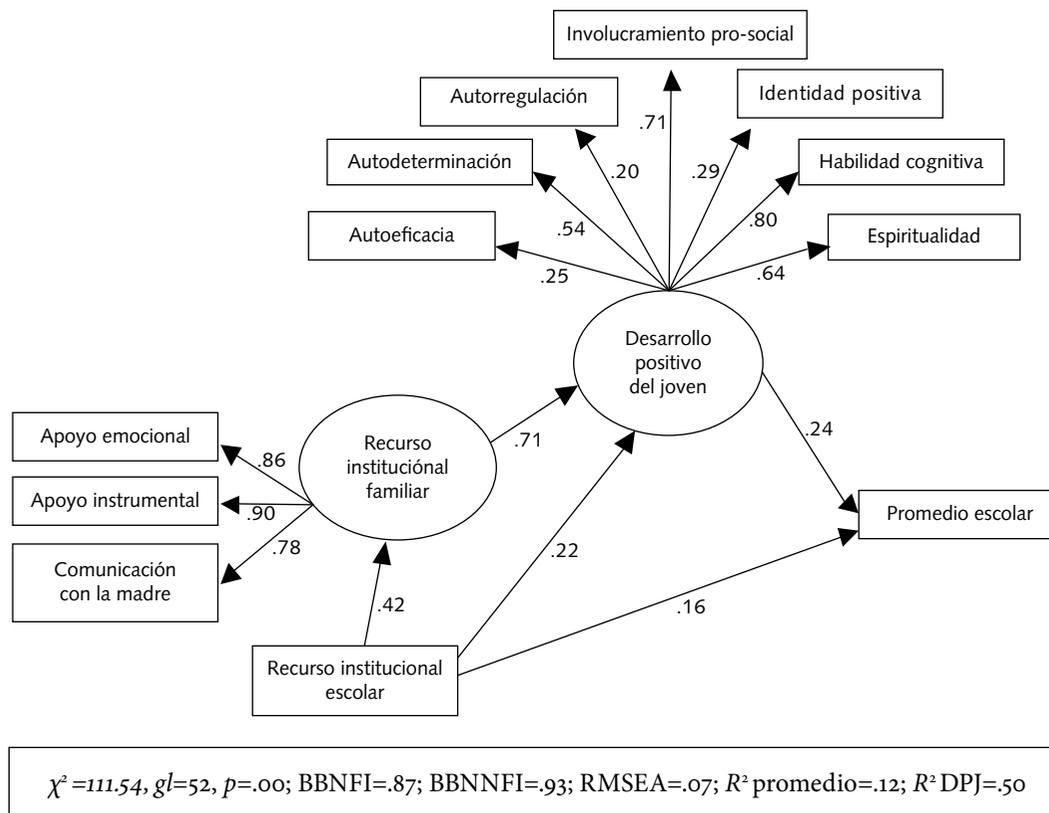


Figura 1. Modelo estructural. Factores que influyen en el promedio escolar del joven.

cual significa que cuanto más auto-determinado, auto-eficaz, auto-regulado y espiritual sea el joven, cuanto más se involucre pro-socialmente con sus compañeros y maestros, y posea una identidad positiva y una habilidad cognitiva, mayor será el promedio que obtenga en la evaluación de un determinado periodo escolar.

Esto puede ser comprobado por distintos psicólogos, quienes indican en sus investigaciones que el desarrollo (tanto emocional como social) está estrictamente ligado al éxito académico de los jóvenes (Community Network for Youth Development, 2001). Por lo tanto, la escuela en sí misma puede constituir un entorno promotor no solo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo positivo del joven si se da una serie de condiciones (Gómez & Mei Ang, 2007). Por otro lado, Conde y De-Jacobis (2001) señalan que la causa del bajo rendimiento escolar es el desequilibrio de su desarrollo físico y emocional, la vida emocional del adolescente y la falta de comunicación con los integrantes de la familia dando como resultado el bajo desempeño, la reprobación, e incluso la deserción escolar. Caso-Niebla y Hernández (2007) encontraron que el rendimiento escolar estaba relacionado con la motivación, las habilidades de estudio y el uso de sustancias.

En el modelo estructural, el recurso institucional escolar tuvo un efecto positivo en el promedio, lo que indica que para que el alumno obtenga un buen rendimiento escolar es necesario que exista y se promueva un ambiente positivo dentro del aula; además, este deberá de facilitar al joven el realizar sus actividades de manera individual o colectiva para que el estudiante adquiera nuevas habilidades cognoscitivas y al mismo tiempo, las ponga en práctica. Algunas investigaciones indican que el clima es un factor de reciprocidad esencial en la escuela cumpliendo dos funciones: la eficacia en el logro del rendimiento escolar y la contribución educativa para mejorar o perfeccionar el desarrollo socio-personal del alumnado (Oliva, Antolín, & Pertegal, 2011). Del mismo modo, Roeser y Eccles (1998) mencionan

que el clima académico está asociado a la función del entorno de aprendizaje de estimulación del esfuerzo y la motivación por aprender y a la cooperación.

Por otra parte, el modelo también muestra cómo el recurso institucional familiar tiene un efecto en el desarrollo positivo del joven. Esto implica que entre mejor sea la relación con los padres, la comunicación con la madre, y el apoyo que tengan los jóvenes de sus padres ya sea emocional o instrumental, mayor será el desarrollo positivo del joven. En este sentido, Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein (2000) afirman que, durante la juventud, la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas y que influye notablemente en su desarrollo positivo.

De la misma forma, el desarrollo institucional escolar muestra una relación directa al recurso institucional familiar. Tal efecto es apoyado por la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1979), la cual establece que el desarrollo es producto de la interacción de los diferentes sistemas en los que se desenvuelve el ser humano (Alonso-Jiménez, Salmerón, & Azcuy, 2008; Lefrançois, 2001).

Bronfenbrenner (1979) parte de la idea de que el desarrollo de las personas está ubicado en sistemas o instituciones (la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc.). En cada uno de ellos el individuo es iniciado en actividades típicas, enlazando relaciones con las personas (adultos o niños) y, al mismo tiempo, desempeñando roles sociales. Bronfenbrenner (1979) señala que cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencias y que el desarrollo estriba en integrarlas armónicamente a lo largo de la vida (Perinat, 2007).

Ciertamente, un ambiente escolar positivo está compuesto por muchos factores elementales. Uno de ellos es el respeto, el cual consiste en el reconocimiento, apreciación y valoración personal, de los demás, y del entorno. Se refiere a establecer hasta dónde llegan las posibilidades de hacer o no hacer, como base de toda convivencia en sociedad. No obstante, existe la posibilidad

de que muchos jóvenes al entrar al aula tengan problemas que los perturben; un clima positivo no puede funcionar correctamente si los alumnos discuten o se faltan al respeto. Por esta razón, es de suma importancia que, desde el primer día del ciclo escolar, el profesor plantee la importancia del respeto hacia los demás y respete a sus alumnos tanto como él quiere que lo respeten.

Otro elemento importante dentro del ambiente escolar positivo, es el valor del compañerismo. Este, de acuerdo con García (1991),

es un aprecio inicial del otro, nacido de la proximidad física y continuada en alguna situación, concretamente la escuela, la entidad de trabajo, la pertenencia común a un grupo social activo. Se trata de la inicial actitud de sentirse vinculado a otra persona y apreciar positivamente esta vinculación. (p. 85)

Este valor está presente en muchos ámbitos de la vida, generalmente desde la primera etapa de formación educativa hasta el final de los estudios. Permite compartir y comparar tareas tanto fuera como dentro del aula, trabajar en grupos, tomar decisiones, compartir opiniones e integrarse con otras personas cuando se trabaja en equipo, permitiendo conocer las actitudes de todos los integrantes. Por lo tanto, cuando se trabaja colaborativamente existe un clima que facilita el aprendizaje y el conocimiento. Además, el preocuparse por los demás y por sus trabajos como si fueran propios, es un papel importante para que se logre un ambiente positivo. En relación con esto, varios estudios han constatado los beneficios en términos de mejora de habilidades y desempeño en el aula. Entre otras cosas, se ha comprobado un aumento de ciertos comportamientos pro-sociales e inclusivos que repercute en el mejoramiento del rendimiento escolar, los alumnos llegan a la escuela más predisuestos a aprender y los profesores tienen más tiempo para enseñar, por lo que las escuelas se vuelven más seguras reduciendo los comportamientos agresivos e indisciplinados de los alumnos (Llavina, 2013).

Además, la buena relación entre el profesor y el alumno ayuda al joven a sentirse en un ambiente más confortable y seguro. Siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesorado-alumnado y la calidad de la interacción entre compañeros. De igual manera, Teixidó y Capell (2002) señalan que una buena relación o la comunicación que se establece entre dos o más personas son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen.

Por otra parte, en un buen ambiente escolar también influye el que el profesor planifique con anterioridad sus clases y tome en cuenta las características de sus alumnos para que estos se estimulen por aprender, pues la importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (Cotton, 2008).

En cuanto a esto, Bowlby (1988) postula que las relaciones y la comunicación particularmente con la madre y las representaciones que el hijo construye de ella, determinan la calidad y el tipo de sus relaciones afectivo-sociales que tendrá a lo largo de su vida. En los ambientes positivos institucionales se evita todo tipo de violencia tanto física como emocional, se apoya al alumno a sobrellevar los retos que se le presenten y a lograr las metas que se proponga, y, por lo tanto, decimos que con ello se obtendrá un menor porcentaje de abandono escolar y la reprobación disminuirá. Por consiguiente, para que un ambiente positivo tome lugar dentro del salón de clases, es necesaria la elaboración de cursos de manera consecutiva para la formación continua de los maestros, en

los cuales se presente una serie de informaciones que ayuden al docente a crear un ambiente escolar positivo y a facilitar el aprendizaje al joven por medio del apoyo, la motivación, el respeto, el compañerismo y la buena relación entre ambos. Dicha propuesta resulta interesante para dar a conocer al lector los rasgos que caracterizan a los centros escolares que funcionan como verdaderos promotores del desarrollo positivo del joven. Se ha reportado que el clima organizacional y social de las escuelas influye en el rendimiento académico de los alumnos (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Rosário 2012), y que existe una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas como el rendimiento escolar, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus et al., 2000).

Finalmente, cabe mencionar que este estudio puede considerarse de gran relevancia para futuras investigaciones y contribuir al ámbito del conocimiento científico demostrando la existencia de una relación significativa entre el rendimiento escolar y algunos recursos del desarrollo positivo del joven. Este estudio solamente analiza 8 de las 40 fortalezas que propone el Instituto de Minneapolis para el desarrollo positivo de los adolescentes, por lo tanto, sería importante realizar otros estudios donde se incluyan las 32 variables que no se incluyeron en este estudio.

Este estudio presenta algunas limitaciones, una de ellas es que es un auto-reporte, y que la psicóloga leyó las preguntas para que los estudiantes contestaran. Otra limitante es el tamaño de la muestra y que no fueron seleccionados al azar entre toda la población del Estado.

Referencias

- Alonso-Jiménez, L., Salmerón, H., & Azcuy, A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad: algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1109-1137.
- Bae, S. (2007). *Self-determination and academic achievement of individuals with disabilities in postsecondary education: A meta-analysis*. Kansas: Proquest.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Worth Publishers.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multi-faceted impact of self-efficacy beliefs on academia functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bedia, M. & Castillo, L. (2010). Hacia una teoría de la mente corporizada: la influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. *Ánfora*, 17(28), 101-124.
- Bentler, P. (2006). *EQS: Structural Equations Program Manual Multivariate Software*. California: Encino.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 45, 1-10. doi: 10.1176/ajp.145.1.1
- Bravo, D. (2002). *Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Estocolmo: EDICE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Barcelona: Paidós.
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen & J. Scott (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 133). Londres: Sage.
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003) *Capital humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez; Escuela de Gobierno.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*. 11, 302-306. doi: 10.1111/1467-9280.00260
- Casanova, H. (2008). *Para alumnos de bachillerato la violencia es parte de la vida cotidiana*. México: La jornada.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., & Palafox, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Chile: UNESCO.

- Caso-Niebla, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. doi: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v39i3.339>
- Castillo, G. (1983). *Los padres y los estudios de sus hijos*. Pamplona: Eunusa.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furhnam, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251-267. doi: 10.1037/1089-2680.10.3.251
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232. doi: 10.1037/0003-066X.55.2.218
- Colom, R. & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35, 243-251. doi: 10.1016/j.intell.2006.07.008
- Community Network for Youth Development. (2001). *Youth development guide: Engaging young people in after-school programs*. California: CNYD.
- Conde, J. & De Jacobis, G. (2001). *¿Por qué los estudiantes del segundo grado de bachillerato reprueban? ¿Por un coeficiente intelectual bajo o por facultades emocionales?* México: Universidad Franco Mexicana.
- Cotton, J. (2008). *Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender*. República Dominicana: Educando.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- De la Fuente, J., Pichardo, C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711. doi: 10.1080/00050068808255604
- Deary, J. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21. doi: 10.1016/j.intell.2006.02.001
- Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. (2013). *Informe de resultados 2013*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Fernández, J., Romera, E., & Ortega, R. (2012, Noviembre). *Competencias cognitivas, intereses profesionales y prerrequisitos de aprendizaje para el alumnado de 4º de educación secundaria obligatoria*. Trabajo presentado en el I Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Resumen recuperado de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/Innovagogia2012/paper/view/31/33>
- Fineburg, A. (2009). Academic achievement. En S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 4-6). Alabama: Blackwell.
- Frías, M. & Corral, V. (2012). *Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence*. Nueva York: Nova Publishers.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Servicio de Publicaciones.
- García, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/17102/>
- García, V. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, B. & Mei Ang, P. (2007). Promoting positive young development in schools. *Theory into Practice*, 46, 97-104. doi: 10.1080/00405840701232752
- González, E. (2009). *Algunos observatorios de educación superior en Latinoamérica*. París: UNESCO.
- Haney, M. E. (2010). *The relationship of positive identity assets and school engagement to the academic achievement of high school students in the ninth-*

- grade transition year* (Tesis doctoral). Disponible en ProQuest Dissertations & Theses database.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. doi: 10.1109/RITA.2013.2273110
- Instituto de Enlaces Educativos. (2010). *Panorama educativo de México: Tasa de deserción total 2008-2009*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/ATo2/2010_ATo2__d-vinculo.pdf
- Jiménez, M. (2008). *Influencia de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos*. México: Codice.
- Lefrançois, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Line, C. R. (2005). *The relationship between personal religiosity and academic performance among LDS [Latter Day Saints] college students at Brigham Young University (Utah)* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3185795/>
- Llavina, N. (2013). *Los beneficios de desarrollar la empatía dentro del aula*. México: Medciencia.
- Maclure, S. & Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. España: Anthropos.
- Marzano, R. J., Brandt, R., Hughes, C., Fly, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Méndez, F., Hidalgo, M., & Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42. doi: 10.1027//1015-5759.18.1.30
- Ministerio de Educación. (2002). *Logros y desafíos de la educación*. El Salvador: Alfa.
- Miñano, P. & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. doi: 10.1387/RevPsicodidact.930
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación, construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Oliva, A., Antolín, L., & Pertegal, M. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. España: Junta de Andalucía.
- Palencia, A. & Talavera, R. (2004). Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 47-60.
- Paloutzian, R. & Ellison, C. (1982). *Loneliness, spiritual well-being, and quality of life*. Nueva York: Wiley.
- Pargament, K. I. (2009). *Spirituality. The encyclopedia of positive psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pérez, J. (1999). *El apoyo social*. España: Lined.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: uoc.
- Polaino, A., Cabanyes, J., & Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de la psicología de la personalidad*. España: Rialp.
- Rathi, N. & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in preadolescents and adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 31-38.
- Roeser, R. & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158. doi: 10.1207/s15327795jrao801_6
- Rosário, P. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting

- in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Search Institute. (2014). *Discovering what kids need to succeed: Developmental Assets*. Recuperado de <http://www.search-institute.org/research/developmental-assets>
- Seligman, M. (1999). The president's address. Annual report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Teixidó, J. & Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5(1), 1-12.
- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torres, R. (1995). *Repetition: A major obstacle to education for all*. Nueva York: UNICEF.
- Undurraga, C. (2004). *Cómo aprenden los adultos: una mirada psicoeducativa*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., & Snider, J. B. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129-160. doi: 10.1111/1532-7795.1302001
- Walberg, H. & Paik, S. (2000). *Effective educational practices: International academic of education*. Chicago: Press Communication International.
- Walker, K. L. & Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 28(2), 107-121. doi: 10.1177/0095798402028002003
- Wehmeyer, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural guidelines*. Texas: Eric.
- Wehmeyer, M. (2001). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Nueva York: Series Editors.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. California: American Institute for Research.
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Nueva York: Routledge.