



Revista Intercontinental de Psicología y
Educación

ISSN: 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental
México

Plata Zanatta, Larissa Desiree; González-Arratia López Fuentes, Norma Ivonne; Oudhof van
Barneveld, Hans; Valdez Medina, José Luis; González Escobar, Sergio
Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 131-149
Universidad Intercontinental
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541008>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica

Larissa Desiree Plata Zanatta,
Norma Ivonne González-Arratia López Fuentes,
Hans Oudhof van Barneveld,
José Luis Valdez Medina, Sergio González Escobar

Resumen

El rendimiento escolar se ha explicado desde factores cognitivos y pedagógicos, aunque de modo insuficiente desde estos últimos. Se plantea determinar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con rendimiento escolar mediante la aplicación de tres instrumentos: cuestionario de resiliencia, autoestima y escala de autoeficacia escolar, y rendimiento escolar mediante el promedio de calificaciones. En el estudio, se tomó una

Abstract

School performance has been explained from cognitive and pedagogical factors though insufficiently from the pedagogical factors. We pose to determine the relationship between resilience, self-esteem and self-efficacy, and school performance. Applying three instruments: Resilience, self-esteem questionnaires and school self-efficacy Scale, the school performance was obtained through grade point average. The sample consisted

LARISSA DESIREE PLATA ZANATTA, NORMA IVONNE GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES, HANS OUDHOF VAN BARNEVELD, JOSÉ LUIS VALDEZ MEDINA, SERGIO GONZÁLEZ ESCOBAR. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México [larissap_z@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre 2014, pp. 131-149.
Fecha de recepción: 7 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 3 de marzo de 2014.

muestra de 414 alumnos, entre 8 y 13 años ($M = 9.9$, $DS = .94$), de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Toluca, México. Se identificaron relaciones positivas y significativas entre las variables para con el rendimiento escolar, así como diferencias respecto del tipo de escuela sólo en autoestima. Se sugiere continuar con el análisis del rendimiento escolar con la finalidad de construir modelos explicativos sobre la interacción de estas variables.

of 414 students, aged 8 to 13 ($M = 9.9$, $SD = .94$), from public and private schools of Toluca city, Mexico. The findings reported positive and significant relationships between variables and school performance were found, as well as differences. There was significant difference in self-esteem between children from public and private schools. It suggests to continue studying school performance in order to construct explicative models of the interaction of these variables.

PALABRAS CLAVE

resiliencia, autoestima, autoeficacia

KEYWORDS

resilience, self-esteem, self-efficacy

La educación favorece la formación integral del ser humano y constituye el principal camino para la superación económica y social. Además, permite el desarrollo de capacidades y dominios para el desempeño en diversos aspectos de la vida diaria. Por esto, la escuela posee una gran responsabilidad al ser depositaria de las expectativas de la familia y del propio estudiante (Silas, 2008b). Sin embargo, en muchas ocasiones, estas expectativas no se cumplen. Los investigadores lo han atribuido a que distintos factores afectan el logro académico, como es el caso de los recursos con que las escuelas cuentan, el nivel socioeconómico y cultural, la formación de los docentes, el compromiso de los padres, la metodología utilizada, entre otros (Alaníz, 2009).

Tal como se concibe en la actualidad, la educación atañe al desarrollo de capacidades, habilidades, perspectivas y potencialidades, tendiente hacia una formación integral, para que el sujeto pueda desarrollarse en diferentes ámbitos. Para ello, la educación debe sustentarse en cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 1997). De manera tradicional, la educación básica en México se ha ocupado de for-

ma exclusiva del aspecto cognitivo, más que del área emocional y psicológica (Alaníz, 2009). No obstante, se ha incorporado recientemente el interés por reconocer cómo es que los aspectos de la personalidad influyen en el aprendizaje. Esto se debe a que varios estudios han expuesto que los niños que presentan aspectos positivos de personalidad cuentan con un mejor rendimiento escolar (Duarte, 2003).

Lo anterior implica que la formación básica necesita reconceptuarse para sentar las bases que permitan a los individuos desempeñarse con éxito en el mundo laboral, el cual requiere personas que tengan no sólo conocimientos y habilidades, sino que sean activas, eficaces, que crean en sí mismas y con iniciativa en el lugar de trabajo; es decir, se buscan también características individuales que hagan al ser humano más competente en todo sentido (Díaz-Barriga, 2011).

De acuerdo con la tradición griega de *paideia*, se pretendía que todos los alumnos fueran formados bajo un ideal y modelados con base en él para su perfeccionamiento (Yurén, 2000). En cambio, las nuevas propuestas educativas promueven la autonomía y el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, no sólo las más requeridas por la sociedad, situación que atañe, en particular, a la educación básica, que debe tender hacia una formación integral.

Existen variables de personalidad vinculadas con el rendimiento escolar, entre las que se encuentran la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia, las cuales propician que el sujeto participe, se involucre activamente, resista las adversidades y tenga un mejor desempeño en la escuela.

Al respecto, las investigaciones reportan que los niños con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas (Werner y Smith, 1992). Además, son niños que manifiestan mayor introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad, autoestima y pensamiento crítico (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2008); poseen mayor tolerancia a la frustración y son cooperativos (Gordon, 1996). Asimismo, tienen madurez intelectual, son activos, seguros, competentes, flexibles y expresan interés por nuevos

retos, confían en ellos mismos y en el ambiente que les rodea (Luthar y Zigler, 1991). Según otros estudios, consideran que su vida tiene un sentido, existen por una misión u objetivo y pueden controlar su destino; todas ellas, características valoradas por la sociedad (Henry, 1999).

Por otra parte, es indispensable analizar la autoestima, pues los niños que la poseen en alto grado se identifican por ser cooperativos, creativos, por mostrar ideas nuevas, estar contentos, con energía, por facilitárseles hablar con los demás y establecer nuevas relaciones, realizar su trabajo con satisfacción y ejecutarlo en forma adecuada, valorarse, apreciarse y demostrar confianza en sí mismos y en el entorno (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998, en González-Arratia, 2011b). En cuanto a la autoeficacia, los niños tienen mayor iniciativa, aceptan nuevos retos, confían en ellos mismos y se muestran seguros (Pajares, 1996).

Múltiples estudios han puesto de manifiesto que los estudiantes con un desarrollo positivo de tales características exhiben un mayor rendimiento escolar. Se ha demostrado que la resiliencia y la autoestima poseen relación significativa y positiva (González-Arratia, 2011b). Peralta, Ramírez y Castaño (2006) detectaron que hay diferencia significativa entre el rendimiento escolar (alto y bajo) y los factores resilientes de los alumnos, ya que los individuos con bajo rendimiento escolar demuestran menor resiliencia. Sin embargo, dichas investigaciones se efectuaron en contextos y poblaciones distintas: población universitaria y en otros países, como España y Estados Unidos. Por otra parte, los hallazgos en estudios foráneos han sido inconsistentes, pues Álvarez y Cáceres (2010), en el análisis hecho con universitarios de Colombia, no hallaron relación entre rendimiento escolar y resiliencia.

Otra relación documentada es la que existe entre la autoestima y el rendimiento escolar. Un nivel alto de autoestima condiciona una mayor responsabilidad, compromiso, seguridad y motivación para el desempeño de tareas y logros escolares (González-Arratia, 1996).

Respecto de la autoeficacia, se ha corroborado de manera empírica que cuando un alumno cuenta con un juicio de autoeficacia positiva tiene un elevado rendimiento escolar: este juicio media el esfuerzo y la persis-

tencia que se empleará (Ortega-Pierres, Palacios y García, 2010). A pesar de ello, los estudios tampoco han sido elaborados en México.

Por otro lado, resulta interesante conocer las diferencias existentes en función del sexo, ya que entre hombres y mujeres hay diferencias biopsicosociales, como es conocido, que se reflejan por medio de la diversidad en tendencias comportamentales, sentimentales y actitudinales (Valdez-Medina, Díaz-Loving y Pérez, 2005). En cuanto a la resiliencia, Prado y Del Águila (2003) refieren que no existen diferencias en esta variable entre hombres y mujeres. Esto difiere con algunos estudios en los que ser mujer es una variable protectora y ser hombre se relaciona con una mayor vulnerabilidad (González-Arratia, 2011a).

Existen variadas investigaciones que han intentado identificar las discrepancias en la autoestima y el sexo. A pesar de ello, los resultados no han sido concluyentes debido a hallazgos inconsistentes: algunos autores reportan que no hay diferencias en la autoestima de los hombres y las mujeres; otros, describen que la autoestima es más alta en las mujeres y, otros más, sostienen que es más alta en los hombres (Cardenal, 1999). Estas contradicciones se han atribuido a la etapa de desarrollo y edad de los sujetos. Bardwick (1971) establece que pueden encontrarse diferencias en la autoestima según el sexo hasta la preadolescencia y en etapas posteriores.

Además de tales diferencias, existe polémica acerca de qué tipo de escuela, pública o privada, es mejor para el desarrollo del educando. Pese a ser un tema de interés, poco se ha investigado sobre las divergencias entre estudiantes de esos tipos de instituciones. Levin (1998) comenta que las discrepancias son escasas y la única importante podría ser que los alumnos de escuelas privadas muestren ventaja en las calificaciones obtenidas; esto puede deberse a que en las escuelas particulares se presta mayor atención al rendimiento de los niños y, en las públicas, por la cantidad de educandos, no puede ayudárseles en forma personalizada ni detectar sus dificultades.

De ahí la importancia de efectuar estudios que permitan analizar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia en niños de primaria, en lo que se refiere al rendimiento escolar, pues aún falta por reconocer

cómo interactúan estas variables en los individuos para favorecer el desempeño escolar en el contexto de estudiantes mexicanos. Por tanto, se procedió a realizar esta investigación que tuvo como objetivos conocer el grado de asociación entre las variables resiliencia, autoestima y autoeficacia para con el rendimiento escolar, partiendo del supuesto de que la resiliencia está asociada de modo positivo con la autoestima y la autoeficacia, así como con un alto rendimiento escolar, además de observar las posibles diferencias entre hombres y mujeres, y el tipo de escuela a la que pertenecen (pública o privada).

Método

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo estratificado y se seleccionó a todos los alumnos de los tres últimos grados de primaria. El tamaño de la muestra total es de 414 estudiantes de educación básica que en el momento de la aplicación cursaron 4°, 5° y 6° grado, entre los 8 y los 13 años de edad ($M = 9.9$, $DS = .94$), 202 hombres y 212 mujeres. 50% de la muestra (207 individuos) corresponde a escuelas públicas y el resto, a privadas, todos de la ciudad de Toluca, Estado de México.

INSTRUMENTOS

1. Cuestionario de resiliencia para niños diseñado por González-Arratia (2011a). Mide la resiliencia como un constructo multidimensional que se refiere a la interacción entre los atributos internos y externos del sujeto que le posibilitan superar la adversidad. El instrumento consta de 32 reactivos agrupados en tres dimensiones: 1) factores protectores internos: mide las habilidades que el sujeto tiene para la solución de problemas; 2) factores protectores externos: evalúa los recursos del entorno con los que cuenta el individuo, y 3) empatía: explora el comportamiento altruista

y prosocial. La escala de respuesta es tipo Likert e incluye cinco opciones: siempre, la mayoría de las veces, indeciso, algunas veces y nunca. Los tres factores explican 37.82% de la varianza y exhiben un alpha de Cronbach total de .91. En el presente estudio, se encontró una varianza de 34.24% y un alpha de Cronbach de .88 con los 32 ítems.

2. Cuestionario de autoestima para niños de González-Arratia (2011b). Explora la autoestima como un constructo multidimensional que alude a la evaluación interna y externa del yo. Éste contiene 25 reactivos divididos en seis factores: 1) yo se refiere a los reactivos que tratan acerca de uno mismo; 2) familia evalúa la percepción y valor que experimenta el niño de sí mismo; 3) fracaso se refiere a la percepción que el menor posee de sí mismo ante experiencias de fracaso; 4) trabajo intelectual o autoestima académica, la autoevaluación que hace el sujeto de sí mismo en el ámbito escolar; 5) éxito mide si el sujeto se considera capaz de lograr lo que se propone y cómo percibe el éxito y 6) afectivo-emocional explora la parte afectiva, si el educando se considera como una persona de valor y significativa para los demás. La respuesta se da en escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: siempre, muchas veces, pocas veces y nunca. Los seis factores explican 28.5% de la varianza y muestran un alpha de Cronbach total de 0.80. En esta investigación, se alcanzó una varianza de 61.38% y un alpha de .85 con 25 reactivos.

3. Escala de autoeficacia en el rendimiento escolar. Creada por Cartagena (2008), mide específicamente las creencias de los alumnos para desempeñar con éxito algunas actividades académicas. Los ítems de esta escala están redactados en términos de “puedo hacer” y miden el grado de demanda o dificultad que los estudiantes creen poder superar. Las respuestas se dan en una escala de 0 a 10 puntos (0 es no puedo hacerlo y 10, seguro de poder hacerlo). La escala presenta un coeficiente de alpha de Cronbach de 0.94 y un coeficiente de validez de Aiken de 0.80 (Cartagena, 2008). El instrumento plantea que la autoeficacia escolar es unidimensional, lo cual se demostró y se detectó que este único factor explica 44.8% de la varianza total y ostenta un alpha de Cronbach de .93 con 20 ítems.

El rendimiento escolar se consideró como el promedio de calificaciones asignado por los profesores al alumno en el primer periodo escolar.

PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron contactados mediante cuatro instituciones educativas con previa autorización de la dirección y su consentimiento informado. Se explicó el objetivo de la investigación, se aseguró la confidencialidad y el investigador se comprometió a entregar los resultados. Los tres instrumentos se aplicaron en una sola sesión, en el horario escolar, en forma grupal, en cada salón de clase, en un tiempo aproximado de 45 minutos. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial con base en los criterios establecidos por la APA. El procesamiento de los datos se ejecutó por medio del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 16; se utilizaron análisis de comparación mediante la *t* de Student y el análisis de correlación bivariada con la prueba de Pearson. Para verificarlas hipótesis, se trabajó con un nivel de significancia menor o igual a 0.05.

Resultados

Primero, con el objetivo de comprobar la distribución normal respecto de cada una de las variables evaluadas, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov; se encontró que las dimensiones no proceden de poblaciones normales (total autoestima $ZK-s = 3.015$, $p = .000$; total resiliencia $ZK-s = 2.40$, $p = .000$; total autoeficacia escolar $ZK-s = 4.202$, $p = .000$). Sin embargo, determinados contrastes se comportan razonablemente bien a pesar del incumplimiento del supuesto (Batista y Coenders, 2000).

Posteriormente, se hicieron análisis descriptivos. En la tabla 1, se especifican las medias, la desviación estándar y los rangos mínimo y máximo de las respuestas dadas por los alumnos; en ella, se observa que la resiliencia está por arriba de la media teórica ($M = 3$). En el caso de la

autoestima, se ubica dentro de la media teórica ($M = 3$) y la autoeficacia escolar se sitúa por debajo de la media teórica ($M = 9$). Respecto del rendimiento escolar, se halla en un promedio de 8.6.

Con la finalidad de determinar si existe relación entre resiliencia, autoestima, autoeficacia y rendimiento escolar, se aplicó un análisis de correlación de Pearson que establece que el rendimiento escolar se relaciona de manera positiva con las variables psicológicas estudiadas, las cuales son consideradas de bajas a moderadas (tabla 2).

En relación con el rendimiento escolar y la resiliencia, se apreció que el rendimiento escolar tiene correlación positiva y significativa con el total de resiliencia, con el factor protector interno, protector externo y empatía, respectivamente (tabla 3).

En específico, se usó la r de Pearson para comprobar si existe relación entre el rendimiento escolar y los factores de la variable autoestima. En la tabla 3, se observa que el rendimiento escolar se relaciona positiva y significativamente con trabajo intelectual, éxito, familia y con el factor yo.

Tabla 1. Datos descriptivos: medias y desviación estándar

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Resiliencia	78	160	4.352	0.425
Autoestima	55	100	3.177	0.430
Autoeficacia escolar	2	200	8.449	1.395
Rendimiento escolar	5.00	10.00	8.61	.937

$n = 414$

Tabla 2. Correlación de Pearson entre resiliencia, autoestima y autoeficacia escolar y rendimiento escolar

<i>Variable</i>	<i>Rendimiento escolar</i>
Total autoeficacia escolar	.460(**)
Total autoestima	.178(**)
Total resiliencia	.317(**)

$n = 414$ alumnos

$p = 0.01^{**}$

Tabla 3. Correlación entre rendimiento escolar y resiliencia y sus factores

<i>Factores</i>	<i>Rendimiento escolar</i>
Protectores internos	.243(**)
Protectores externos	.395(**)
Empatía	.188(**)

$n = 414$
 $p = 0.01$ **

Tabla 4. Correlación de rendimiento escolar con autoestima y sus factores

<i>Factores</i>	<i>Rendimiento escolar</i>
Yo	.156(**)
Familia	.184(**)
Fracaso	-.008
Trabajo intelectual	.433(**)
Éxito	.207(**)
Afectivo-emocional	.022

$n = 414$ alumnos
 $p = 0.01$ **

No existe relación entre el rendimiento escolar y la dimensión fracaso y afectivo-emocional de autoestima (tabla 4).

Para identificar si existían diferencias respecto del sexo y de los puntajes totales en resiliencia, autoestima y autoeficacia en los escolares, se aplicó la prueba *t* de Student. Se detectó que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en estas variables (tabla 5).

Con la intención de identificar diferencias en las variables psicológicas estudiadas en lo que se refiere al tipo de escuela en la que están los alumnos, se empleó una prueba *t* de Student. Se encontró que existe

Tabla 5. *t* de Student de resiliencia, autoestima y autoeficacia por sexo

<i>Variables</i>	<i>Hombres n = 202</i>		<i>Mujeres n = 212</i>		<i>p</i>	<i>t</i>
	<i>m</i>	<i>de</i>	<i>m</i>	<i>de</i>		
Autoestima	3.16	0.42	3.18	0.43	.663	.436
Autoeficacia escolar	8.44	1.45	8.45	1.34	.961	.049
Resiliencia	4.34	0.41	4.35	0.43	.715	.366

diferencia entre los estudiantes de escuela pública y privada en relación con la autoestima, pues quienes asisten a una escuela pública muestran una media significativamente más alta en autoestima que los de escuela privada (tabla 6).

Discusión

Los hallazgos resultan relevantes para comprender la relación entre las variables psicológicas, resiliencia, autoestima y autoeficacia, con el rendimiento escolar. Se encontró, como se esperaba, que la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia tienen relación positiva y significativa con el rendimiento escolar, lo cual debe considerarse en el contexto escolar, ya que la educación debe tener en cuenta el desarrollo integral y estas variables; además de favorecer el desarrollo personal y emocional, guardan relación con el rendimiento escolar, aspecto muy valorado en nuestra sociedad. Sin el ámbito afectivo y los elementos de personalidad, el aprendizaje escolar se vería afectado. Esto concuerda con la teoría de Goldstein y Mather (1998), quienes mencionan que, para el aprendizaje, los bloques básicos de cimentación son los afectivos y, sin ellos, no puede construirse.

Se observó que existe relación entre autoestima y rendimiento escolar; se ha corroborado que un bajo rendimiento académico donde el alumno vive el fracaso de manera constante afecta en forma negativa la autoestima (Gracia, Musitu y Escartí, 1988, en Cardenal, 1999). Geddes (2010) ad-

Tabla 6. *t* de Student: resiliencia, autoestima y autoeficacia; diferencias por escuela de procedencia

<i>Factores</i>	<i>Alumnos e. privada n = 207</i>		<i>Alumnos e. pública n = 207</i>		<i>p</i>	<i>t</i>
	<i>m</i>	<i>de</i>	<i>m</i>	<i>de</i>		
	Resiliencia	4.31	0.43	4.38		
Autoestima	2.85	0.22	3.50	0.32	0.000	23.858
Autoeficacia escolar	8.39	1.43	8.50	1.35	0.387	8.666

vierte que, cuando un estudiante se siente valorado dentro de la escuela, su experiencia escolar mejora y siente el compromiso de dar lo mejor de sí y obtener un mejor rendimiento escolar.

En cuanto a la autoeficacia escolar, como proponen Zimmerman y Bandura (1994), el que el alumno se sienta capaz de desempeñarse en forma positiva en la escuela propicia que demuestre un mayor esfuerzo y persistencia para lograr un rendimiento favorable. En la medida en que las creencias de autoeficacia sean mayores, las metas serán más ambiciosas y existirá un compromiso más fuerte para intentar alcanzarlas. Asimismo, cuando un individuo posee un juicio elevado de autoeficacia, visualiza las situaciones difíciles como oportunidades de crecimiento y éxito, además de que perseguirá su meta sin importar que surjan obstáculos, por lo cual puede alcanzar un rendimiento favorable (Prieto, 2007). La autoeficacia ha adquirido importancia, ya que, como establece Prieto (2007), para alcanzar metas es más relevante percibirse como un ser capaz que serlo.

La relación existente entre resiliencia y rendimiento escolar puede explicarse con lo indicado por González-Arratia y Valdez (2006), quienes manifiestan que la resiliencia ayudará a identificar los recursos, habilidades, fortalezas y posibilidades del sujeto y de su entorno; con ello, el estudiante podrá fortalecer sus áreas de oportunidad y utilizar al máximo sus áreas de fortaleza, lo que le permitirá un mejor rendimiento escolar. Asimismo, el ser resiliente fomenta la esperanza en uno mismo y en el futuro, lo cual posibilita al individuo visualizar sus metas e ir hacia un objetivo; en este caso, la escuela y el rendimiento óptimo en ella se ve como una vía de superación personal y social y de movilidad social (Sillas, 2008b).

Las relaciones entre las dimensiones de las variables y el rendimiento escolar se explicarán a continuación. En cuanto a las dimensiones de resiliencia, todas están asociadas con el rendimiento escolar. El factor <protectores internos> explora la habilidad del sujeto para resolver conflictos; la relación entre este factor y el rendimiento escolar concuerda con lo reportado por Shore y Kanevsky (1993, en Flanagan y Arancibia, 2005), quienes explican que los estudiantes talentosos académicamente tienen

esta habilidad y, por lo tanto, identifican los conocimientos que poseen y saben cómo emplearlos. Además de tener una velocidad de aprendizaje diferente, estos alumnos destinan mayor tiempo a la definición y caracterización de un problema, así como a buscar alternativas de solución; también emplean menor tiempo en su aplicación. Tal habilidad se considera el rasgo más relevante y distintivo de los educandos con un rendimiento óptimo. Es coherente que esta relación sea positiva, ya que quienes cuentan con un rendimiento escolar favorable demuestran facilidad para abstraer y discriminar las principales características de un problema e identificar la información faltante. Además, tienen flexibilidad cognitiva para visualizar y utilizar diversas estrategias dependiendo del conflicto. Por ello, se favorece la resiliencia puesto que el individuo no sólo se centra en el problema, sino que dirige su atención a las alternativas de solución.

Respecto del factor de protectores externos, que incluye los recursos del ambiente de los que dispone la persona, Creemers (1994) establece que, luego de los factores escolares, el estatus socioeconómico es la variable más trascendente para explicar el logro escolar. Esto se explica por la estimulación que aporta el nivel socioeconómico mediante las redes de apoyo y la participación en actividades religiosas, culturales y recreativas. Reimers (2000) agrega el capital cultural que tenga la familia, lo cual coincide con lo registrado por Himmel y Majluf (1984), quienes, al explorar distintas variables que influyen en el rendimiento escolar, detectaron que la más destacada es el nivel socioeconómico y cultural del entorno que rodea al menor, seguida por las expectativas del profesor y de los padres en el rendimiento escolar.

Por último, el factor empatía, que involucra el comportamiento altruista y prosocial, se vincula de modo positivo con el rendimiento escolar. El comportamiento prosocial se relaciona con habilidades de estudio que permiten al alumno generar estrategias y aproximarse de mejor manera al objeto de estudio, y relaciones sociales, que influyen en la adaptación al contexto escolar y repercuten en lo académico (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel *et al.*, 2008). Dicho comportamiento resulta muy valorado y es uno de los objetivos escolares en primaria porque promueve conduc-

tas y actitudes positivas, cooperativas y altruistas (Trianes y Fernández-Figares, 2001).

La actitud positiva influye en forma significativa en el aprendizaje debido a que el sujeto se hallará motivado, con apertura a los retos y deseos de conocer. El comportamiento prosocial se correlaciona negativamente con problemas de conducta, lo cual no permite al individuo centrarse en lo que debe aprender. Quienes manifiestan tal comportamiento son valorados de manera negativa por los padres y profesores, con lo que la relación entre éstos se vería afectada (Longobardi, Pasta y Sclavo, 2008).

En cuanto a la autoestima, la relación detectada entre la dimensión familia del instrumento de autoestima y el rendimiento escolar exhibe las implicaciones que tiene para el desempeño del alumno sentirse valorado por la familia como un miembro importante, lo que favorece la motivación y confianza para desempeñar actividades académicas y enfrentarse a retos. Hess y Holloway (1984) apuntan que hay diferentes procesos que asocian a la familia con el desempeño escolar; entre los más destacados se mencionan las expectativas familiares, mediadas por el valor que la familia otorga al niño, las relaciones positivas entre padres e hijos, las creencias que posean los padres acerca de sus hijos y las atribuciones sobre su conducta.

Asimismo, el factor trabajo intelectual se vincula con el rendimiento escolar, pues éste explora la percepción del sujeto en ese ámbito. Si el educando se percibe como competente, hábil y con la capacidad para desenvolverse, utilizará mayor esfuerzo y contará con la confianza para conseguirlo, pese a los obstáculos. Asimismo, lo anterior ayuda a comprender la relación entre el factor éxito y el rendimiento escolar, ya que si la persona se supone capaz de alcanzar sus metas, su motivación y esfuerzo se incrementarán al saber que éstos darán resultados.

En lo correspondiente a las diferencias por sexo, no existen en la resiliencia, en la autoestima ni en la autoeficacia. Ello es congruente con lo estipulado por Prado y Del Águila (2003), quienes no encontraron discrepancias en la resiliencia entre hombres y mujeres. Como explican González-Arratia y Zavala (2008), la diferencia entre hombres y mujeres puede hallarse en los caminos que escogen para ser resilientes y la forma

en que lo son más que en el grado. Sin embargo, es fundamental continuar explorando esta variable con el fin de precisar si el hecho de ser hombre o mujer es distinto frente al comportamiento resiliente.

En relación con la autoestima y el sexo, la presente investigación está acorde con lo expuesto por autores como Maccoby y Jacklin (1974), Wylie (1979) y Harter (1982), debido a que no se localizaron diferencias en autoestima entre hombres y mujeres. Como menciona Bardwick (1971), las diferencias se manifiestan a partir de la preadolescencia y la población estudiada apenas inicia esta etapa; por ello, podrían no ser tan marcadas. Respecto de la autoeficacia y el sexo, coincide con Bandura (1997), quien no ha descubierto diferencias significativas en la autoeficacia en cuanto al sexo.

Un hallazgo interesante fue la diferencia encontrada en la autoestima entre los alumnos de las escuelas públicas y privadas. A manera de hipótesis, puede empezar a pensarse que en una escuela privada las exigencias académicas son mayores, por lo cual el estudiante se enfrenta a más fracasos, pero debe investigarse más al respecto. Además, como Kennedy y Mandeville (2000) proponen, en la escuela pública debe aceptarse a todos los alumnos, mientras que, en algunas escuelas privadas, quienes son admitidos deben cumplir con ciertos estándares para conservar su permanencia. A causa de la gran demanda que existe, en las escuelas públicas, no está permitido reprobar, suceso que en las escuelas privadas se ve con normalidad y repercute en la percepción de valor que el niño tiene de sí mismo. Lo anterior llama la atención porque se consideraría que en las escuelas privadas se otorga mayor valor a los aspectos emocionales. Asimismo, no se percibieron diferencias significativas en lo que respecta al tipo de escuela de procedencia en las variables resiliencia ni autoeficacia escolar, lo que coincide con las investigaciones de Levin (1998) quien sugiere que las diferencias existentes entre los estudiantes de estas escuelas son escasas y sólo poseen una ligera ventaja en el rendimiento escolar los provenientes de escuelas privadas.

Por otro lado, resultó interesante que no haya diferencias en la resiliencia y la autoeficacia escolar en relación con la escuela de procedencia,

ya sea pública o privada. No obstante, un hallazgo fue la diferencia en la autoestima; esto debe conducir al cuestionamiento de si es necesario un nivel de exigencia tan elevado que lleve al educando a experimentar con más frecuencia el fracaso y que eso repercuta en la percepción de valor que el menor tiene, lo cual lleva a la exigencia de llevar a cabo más investigaciones sobre las diferencias en el tipo de escuela de procedencia.

Las limitantes de este estudio residen en el carácter incidental de la muestra, ya que los datos no pueden considerarse como estimaciones poblacionales, sino como hipótesis. Por otro lado, la información fue suministrada por el autoinforme, por lo que puede tener efectos de deseabilidad social. Finalmente, la investigación debe dirigirse a analizar otras variables como la motivación, expectativas, estilos de aprendizaje, la relación maestro-alumno e intereses, que darán mayor comprensión de la ejecución de los educandos de educación básica.

REFERENCIAS

- Alaníz, C. (2009). *Educación básica en México: de la alternancia al conservadurismo*. México: Gernika.
- Álvarez, L. Y. y Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18 (2), diciembre, 37-46.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Bardwick, J. (1971). *The Psychology of Women*. Nueva York: Harper & Row.
- Batista, F. J. y Coenders, G. G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales. Cuadernos de estadística*. Madrid: La Muralla.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona: Aljibe.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6 (3), 59-99.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la Unesco.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5). Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29 (1), 97-113.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14 (001), mayo, 121-135.
- Geddes, H. (2010). *El apego en la escuela. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Goldstein, S. y Mather, N. (1998). *Overcoming Underachieving. An Action Guide to Helping your Child Succeed in School*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- González-Arratia, L. F. N. I. (1996). *El autoconcepto y la autoestima en madres e hijos, sus repercusiones en el rendimiento escolar, en niños de 6° año de primaria, de tres diferentes tipos de escuela*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2011a). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2011b). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- y Valdez, J. L. (2006). Estado de estancamiento del profesor y construcción de resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, octubre, 9. Recuperado de <http://www.unam.mx/cesu/iresie>.
- y Zavala, B. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), junio, 41-52.
- Gordon, K.A. (1996). Infant and toddler resilience: knowledge, predictions, policy and practice. *Education Resources Information Center*, junio. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400047.pdf>.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97. doi:10.1111/1467-8624.ep8587568
- Henry, D. L. (1999). Resilience in maltreated children: Implications for special needs adoption. *Child Welfare*, 78 (5), 519-540.

- Hess, R. D. y Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. En Parke, R. D. (ed.). *Review of Child Development Research VII*. Chicago: University of Chicago Press, 179-222.
- Himmel, E. S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Kennedy, E. y Mandeville, G. (2000). *Some Methodological Issues in School Effectiveness Research*. The International Handbook of School Effectiveness Research. Nueva York: Falmer Press.
- Levin, H. (1998). Educational vouchers: effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), enero, 373-392.
- Longobardi, C., Pasta, T. y Sclavo, E. (2008). The educative relationship in primary school. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 5-18.
- Luthar, S. y Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6 (1), 6-22.
- Maccoby, S., y Jacklin, C. (1974). *Psychology of Sex Differences*. California: Stanford University Press.
- Melillo, A., Suárez, E. N. y Rodríguez, D. (2008). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega-Pierres, S., Palacios, J. y García, J. (2010). *Desarrollo y validación de la escala de expectativas de autoeficacia escolar (EEAE) para adolescentes mexicanos*. México: Congreso Iberoamericano de Educación/UNAM.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543- 578.
- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Barcelona: Narcea.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 23 (1), 21-50.
- Silas, J. C. (2008a). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (039), diciembre, 1255-1279.
- (2008b). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema

- primordial en comunidades marginales. *Revista Electrónica Sinéctica*, 31, agosto-diciembre, 1-30.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Valdez-Medina, J. L.; Díaz-Loving, R. y Pérez, M. R. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Oldehinkel, A.; De Winter, A.; Verhulst, F. y Ormel, J. (2008). Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (3), 243-251.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self-concept. Vol. 2. Theory and Research on Selected Topics*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.