

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial
del 3 de abril de 1981



Modelos psicosociales del rendimiento académico

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

P r e s e n t a

MARTHA PATRICIA GUTIÉRREZ TAPIA

Directora: Dra. Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa

Tutora adjunta: Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz

Tutor externo: Dr. Pedro Alejandro Flores Crespo

Jurado interno: Dra. Carolina Armenta Hurtarte

Jurado externo: Dra. Ana Delia López Suárez

Ciudad de México

Dedicatoria:

A mi esposo Toño y a mi hija Ely

A Toño por acompañarme con empatía y amor en las experiencias de mi vida, por ayudarme a abrir espacios de estudio, de descanso y profesionales durante mis estudios en el doctorado, por su apoyo emocional y profesional en este sueño y en mi camino, por compartir conmigo mis logros, mis tropiezos, mis locuras. Gracias por su amor.

A Ely por ser mi acompañante en las clases del doctorado, en los coloquios y por ser mi sinodal interno, por su empatía con mis sueños, su tolerancia, su responsabilidad, y ser una fuente de inspiración, alegría y amor en mi vida. Gracias por hacerme ver el amor con diferentes matices y ver la vida desde otra perspectiva.

En memoria de mi mamá. Su sueño fue que sus hijos terminaran la licenciatura, gracias a su ejemplo he logrado terminar esta gran meta.

A mi papá Juan Andrés que me ha enseñado a vivir, por su apoyo incondicional, por su gran ejemplo de actitud ante las diversidades de la vida y por su gran valentía.

A mi hermana Lety y a mi sobrina Anita, quienes me han enseñado que hay diferentes formas de ver y amar en la vida, me han enseñado a ser tolerante, pero sobre todo me han enseñado a ser fuerte.

A Yolanda Pica, por su apoyo en mis metas y por estar en nuestra vida de una forma cariñosa.

A la Dra. Alejandra Domínguez quien, con gran inteligencia, experiencia, organización, empatía, actitud, tolerancia, humildad y respeto, ayudó para que este trabajo fuera posible. Gracias por: devolverme la confianza en este camino del doctorado, por cuestionar esta investigación, por motivarme, acompañarme en este aprendizaje y por su ejemplo de enseñanza y en la investigación. Ha sido un honor que me acompañara como mi directora.

A la Dra. Mercedes Ruiz, que gracias a su confianza, humildad, experiencia e inteligencia hizo que esta investigación fuera una realidad. Gracias por: cuestionarme y por sus aportaciones en las investigaciones que he realizado en la Universidad Iberoamericana, por acompañarme tanto en la maestría como en el doctorado y por su ejemplo de trayectoria académica. Me siento muy honrada de contar con su presencia en mi camino.

Al Dr. Pedro Flores-Crespo, que desde el primer día que lo conocí en el aeropuerto de la Ciudad de Chihuahua accedió a participar en esta investigación con gran humildad y empatía. Gracias por sus comentarios en esta investigación, por la confianza, por el apoyo, por presionarme a terminar

este sueño y por motivarme académicamente en este camino. Un verdadero privilegio contar con presencia en mi comité.

A la Dra. Carolina Armenta, de la quien siempre he recibido apoyo incondicional en este doctorado, gracias por todos los conocimientos que me ha brindado con una actitud humilde y empática, gracias por ser un ejemplo de didáctica en esta experiencia educativa y por sus aportaciones en esta investigación. Un honor contar con ella en mi sínodo.

A la Dra. Ana Delia que desde el primer momento que platicamos sobre este trabajo, accedió con una actitud positiva y humilde. Gracias por: todas las aportaciones que ha realizado a este trabajo y por la confianza depositada. Es un gran honor contar con su apoyo, profesionalismo y experiencia para la elaboración y terminación de esta investigación.

A la Universidad Iberoamericana por darme la oportunidad y el apoyo para empezar y terminar esta gran experiencia académica y de vida. Porque “La verdad nos hará libres”

Al Instituto Politécnico Nacional por todas las facilidades brindadas para esta investigación, y por poner en alto “La técnica al servicio de la patria”

A mis compañeros del doctorado, Bernardo, Nina y Jaime que con su acompañamiento y ayuda aprendí lo que era trabajar de forma colaborativa, gracias porque en varias ocasiones tomaron la figura de maestros y pude sobrevivir en el doctorado, porque me escucharon y me alentaron a seguir adelante en esta experiencia.

A mis amigas Juanita y Coco que siempre han estado presentes en mi vida con gran cariño y entusiasmo y además forman parte de mi familia.

A mis amigas y amigo: Rubí, Mariana, Ivonne, Clara, Mónica, Verónica, Margarita y Luis porque me motivaron a realizar este gran logro y hacían de mis ratos libres una grata experiencia.

A mis queridos alumnos y exalumnos que participaron en esta investigación, y que son parte de mi sentido de vida.

Al Dr. Mario Pérez Garduño exdirector de Unidad Académica el C.E.C y T No.12 José María Morelos por proporcionarme todas las facilidades para realizar este trabajo.

Contenido

RESUMEN	6
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
Contexto Institucional	10
ESTUDIO 1	12
PRIMERA ETAPA. MODELOS PSICOSOCIALES PARA LA PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	12
Introducción	13
Método	18
Participantes	18
Instrumentos	18
Procedimiento	19
Resultados	19
Discusión	27
Conclusiones	29
Referencias	29
SEGUNDA ETAPA. MODELO: RASGO, INDEPENDIENTE E INTRAPERSONAL	33
Introducción	34
Tres modelos conceptuales de influencias conjuntas	34
Modelo de rasgos	36
Modelo independiente	37
Modelo intrapersonal	38
Influencia de las variables en el rendimiento académico	39
Los rasgos de personalidad de HEXACO que influyen en el rendimiento académico	39
Los rasgos de la personalidad de HEXACO que influyen en la autoeficacia	39
Influencia de la autoeficacia en el rendimiento académico	40
Método	41

Participantes:	41
Instrumentos	41
Procedimiento	43
Resultados	43
Discusión	46
Conclusión	47
Referencias	48
Conclusiones Generales	53
ESTUDIO 2. REELABORACIÓN DE LOS MODELOS CONCEPTUALES DEL RENDIMIENTO	
ACADÉMICO CONSIDERANDO LA PERSISTENCIA, IMPULSIVIDAD E IDENTIDAD	
INSTITUCIONAL	55
Introducción	56
Modelo de rasgos	61
Modelo independiente	62
Modelo intrapersonal	63
Método	65
Participantes	65
Instrumentos	65
Procedimiento	66
Resultados	67
Discusión y conclusiones	72
Referencias	74
ESTUDIO 3. FACTORES PSICOSOCIALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	
Introducción	80
Método	83
Participantes	83
Instrumentos	84
Procedimiento	85

Resultados _____	86
Discusión y conclusiones _____	88
Referencias _____	90
ESTUDIO 4. LAS VOCES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO CUALITATIVO ____	93
Introducción _____	94
Método _____	96
Participantes _____	98
Instrumento _____	99
Análisis _____	100
El rendimiento académico _____	100
Autoconcepto y Autoeficacia _____	102
Funciones de la autoeficacia _____	103
Persistencia _____	105
Rasgos de la personalidad _____	106
Identidad Institucional _____	109
Enfrentamiento _____	111
Motivación al logro _____	113
Apoyos parentales _____	115
Motivación del docente _____	116
Estudiantes en el campo laboral _____	117
Experiencias de vida, más allá del rendimiento académico _____	119
Discusión y conclusiones _____	126
Consideraciones y recomendaciones _____	129
Referencias _____	130
CONCLUSIONES _____	133
Referencias _____	139
ANEXOS _____	141

Índice de Tablas

Tabla 1-1. Comparación en puntajes de estudiantes de rendimiento en matemáticas y lectura, PISA 2018.	15
Tabla 1-2. Estadísticos descriptivos de las variables de interés.....	21
Tabla 1-3. Comparación entre alumnos regulares e irregulares.....	22
Tabla 1-4. Comparación entre alumnos hombres y mujeres.....	23
Tabla 1-5. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico.	25
Tabla 1-6. Modelo de regresión múltiple lineal de variables psicosociales para predecir el rendimiento académico.....	27
Tabla 1-7. Modelo de regresión múltiple logística de variables psicosociales para predecir la condición del alumnado (regular vs. irregular).....	27
Tabla 2- 8. Comparación entre los modelos de rasgo, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.	44
Tabla 2- 9. Pruebas de bondad de los ajustes y comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.	45
Tabla 3- 10. Estadísticos descriptivos de las variables de interés.....	67
Tabla. 3- 11. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico	68
Tabla 3- 12. Comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.	69
Tabla 3- 13. Pruebas de bondad de los ajustes y comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.	70
Tabla. 4- 14. Estadísticos descriptivos de las variables de interés.....	86
Tabla. 4-15. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico	87
Tabla 4- 16. Correlaciones del modelo interpersonal y pruebas de ajuste.....	88

Índice de Figuras

Figura. 2.1. Modelo de Rasgos	36
Figura. 2.2. Modelo independiente.....	37
Figura. 2.3. Modelo intrapersonal.....	38
Figura. 3.4. Modelo de Rasgos Reelaborado.....	61
Figura. 3.5. Modelo de Independiente Reelaborado	63
Figura. 3.6. Modelo Intrapersonal Reelaborado.....	64
Figura. 4.7. Modelo intrapersonal.....	85

Anexos

Anexo 1. Escala de autoeficacia académica	142
Anexo 2. Inventario de personalidad HEXACO	144
Anexo 3. Escala de impulsividad.....	147
Anexo 4. Escala de Persistencia	148
Anexo 5. Escala de Motivación escolar	149
Anexo 6. Escala de Enfrentamiento	151
Anexo 7. Sintaxis de la comparación por la prueba ANOVA de Modelos de rendimiento académico (Rasgos, independiente e intrapersonal).....	153

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo abordar el rendimiento académico desde una perspectiva psicosocial y desde una metodología cuantitativa y cualitativa. Además de probar las variables que predicen el rendimiento académico como seguimiento a las pruebas de los tres modelos conceptuales de Stajkovic, Bandura, Locke, Lee y Sergent (2018). Para esta investigación se realizaron 3 muestras, (725, 705 y 191) 4 estudios cuantitativos y 1 estudio cualitativo con alumnos de Educación Media Superior (M=18 años de edad). Los modelos cuantitativos mostraron que el rendimiento académico previo (promedio de secundaria), la autoeficacia, el neuroticismo, la identidad institucional y la impulsividad son las variables que mejor explican el rendimiento académico. El modelo intrapersonal es el modelo en el que mejor se ajustan las variables del rendimiento académico, además de ser el más parsimonioso. Las voces de estos jóvenes confirman los estudios cuantitativos y aportan otra visión del rendimiento académico. La relevancia de este estudio radica en analizar cómo las variables contribuyen a su rendimiento académico, cómo se relacionan entre sí para explicar el rendimiento académico y qué impacto tienen en el ámbito psicológico-educativo.

ABSTRACT

The present study investigated the academic performance from a psychosocial perspective and a quantitative and qualitative methodology. In addition to testing the variables that predict academic performance as a follow-up to the tests of the three conceptual models of Stajkovic, Bandura, Locke, Lee and Sergent (2018). The samples were 725, 705 and 191 students, 4 quantitative studies and 1 qualitative study with upper secondary students (M = 18 years of age) were conducted. Quantitative models showed that previous academic performance (high school average), self-efficacy, neuroticism, institutional identity and impulsivity are the variables that best explain academic performance. The intrapersonal model is the model that best fits the variables of academic performance, in addition to being the most parsimonious. The voices of these young people confirm the quantitative studies and provide another vision of academic performance. The relevance of this study was analyzing how variables contribute to their academic performance, how they relate to each other to explain academic performance and what impact they have on the psychological-educational environment.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es una variable multidimensional que está relacionada a factores estructurales (Rué et al., 2013), económicos (Baoyan & Minggang, 2015; Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014), pedagógicos (Ahmad, Ch Abid, Ayub, Zaheer, & Batool, 2017; Guirguis & Pankowski, 2017), educativos (Cortés Flores & Palomar Lever, 2008; Geiser & Santelices, 2007; Pike & Saupe, 2002) y psicosociales (Shahed, Hashmi, & Hashmi, 2016). La importancia de los estudios acerca del rendimiento académico radica en que éste es un predictor de la inserción social y laboral (Flores-Crespo, 2002; Villarreal Guevara, López Camacho, Bernal, Escobedo, & Valadez, 2009), mayor ingreso (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Post & Pong, 2009) y mejor calidad de vida (INEE, 2015).

La importancia que cada uno de estos factores tiene en el rendimiento académico va variando conforme los alumnos transitan en los diferentes niveles educativos. Mientras que, en la educación básica, el rendimiento académico se ve influenciado por el apoyo y supervisión de los padres, en los alumnos de niveles medio superior y superior, la observancia de las metas académicas por parte de los tutores es menor y depende más de los factores individuales.

En este estudio se aborda el rendimiento académico desde el ámbito psicosocial en particular con estudiantes de bachillerato, ya que en este grupo es escasa la literatura al respecto del rendimiento académico. En particular es de interés abordar esta temática, ya que el 52% de los mexicanos entre 24 y 34 años carecen de educación secundaria superior (preuniversitaria) lo que favorece la desigualdad en el mercado laboral (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico, 2018), a pesar que por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos, México, 9 febrero de 2012, según consta en el artículo 3º la obligatoriedad de la educación media superior.

Caso Niebla and Hernández Guzmán (2010) explican que en México se ha subestimado el papel de las variables personales y escolares en el desempeño escolar de los estudiantes. Los factores psicosociales consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. En esta dimensión se incluyen variables que miden rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación (Wang, 2012), la autoestima (Montero, Palma, Bermúdez, 2007), el autoconcepto (Choi, 2005) Gargallo, Gaspar, Edo y Oltra, 1996; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004), la autoeficacia (Putwain, Sander, Larkin, 2013), el enfrentamiento (González, 2010) el neuroticismo, la agradabilidad, la apertura, la responsabilidad y la extraversión (Banai & Perin, 2016), la impulsividad (Fink & McCown, 1993), la persistencia (Duckworth, 2016), en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del clima académico, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es probar diferentes modelos psicosociales para predecir el rendimiento académico en alumnos de bachillerato. En este sentido esta investigación presenta los resultados tendientes a enriquecer el estado del conocimiento, mediante la descripción, explicación e interpretación de las variables psicosociales con el rendimiento académico a través de la presentación de cuatro estudios empíricos. La tesis en correspondencia está organizada con cinco capítulos, los cuatro primeros corresponden a los cuatro estudios y el quinto capítulo a la discusión general y directrices futuras.

El primer estudio denominado “Modelo psicosocial para la predicción del rendimiento académico”, aborda las diferencias entre los grupos de alumnos regulares (materias aprobadas) y los no regulares (materias no aprobadas), las diferencias de género (sexo masculino y femenino), los niveles de asociación de cada una de las variables de autoconcepto, autoeficacia, motivación escolar, enfrentamiento y rasgos de personalidad con el rendimiento académico, utilizando diferentes escalas psicológicas y realizando un análisis de regresión lineal múltiple con 725 participantes, se determinó que el sexo y el nivel de eficacia son los mejores predictores del rendimiento académico, basado en las calificaciones de los alumnos hasta ese momento.

La segunda etapa del primer estudio: “Modelo: Rasgos, independiente e intrapersonal”, se basó en una adecuación del modelo de Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, and Sergent (2018) en donde se prueban tres modelos conceptuales -rasgo, independiente e interpersonal- del rendimiento académico. El modelo de *rasgo* especifica como los rasgos de personalidad influyen directa e indirectamente en el rendimiento académico a través de una mediación parcial de la autoeficacia. En el modelo *independiente*, los seis rasgos de personalidad influyen la autoeficacia y el rendimiento académico independientemente, sin mediación de la autoeficacia. En el modelo *intrapersonal*, los efectos de los rasgos de personalidad están completamente mediados por la autoeficacia. Para este estudio se utilizó el modelo de los Seis Grandes rasgos de la personalidad, a través de la medida HEXACO (Honestidad, neuroticismo, extraversión, agradabilidad, responsabilidad y apertura), el autoconcepto, el rendimiento académico previo (el promedio de calificaciones de la secundaria).

El segundo estudio denominado “Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los rasgos de personalidad, autoeficacia y persistencia en el rendimiento académico” tuvo como objetivo extender los hallazgos del estudio 2 con una muestra de 705 participantes en donde se modificaron algunas medidas en la predicción del rendimiento académico. En este modelo solamente se aplicaron aquellas medidas significativas del estudio 2, incorporando la impulsividad, la persistencia y la identidad institucional en la predicción del rendimiento académico.

El tercer estudio “Factores psicosociales del rendimiento académico”, tuvo como objetivo confirmar las variables predictivas del rendimiento académico, con el modelo intrapersonal, que ha sido consistentemente el mejor modelo de ajuste y más parsimonioso en los estudios anteriores. Con una muestra de 191 estudiantes se seleccionaron las variables de autoeficacia, neuroticismo, impulsividad, identidad institucional, el promedio de la secundaria (rendimiento académico previo) y

el puntaje de COMIPEMS (examen de ingreso a la educación media superior), para comprobar nuestra hipótesis.

En el cuarto estudio denominado “Las voces del rendimiento académico: Un estudio cualitativo”, se recuperaron las voces de los alumnos, desde su mirada en el rendimiento académico. El análisis fue elaborado con base en la narrativa de los alumnos que han cursado la Educación Media Superior, con el objetivo de aportar información más específica y dar sentido a los resultados cuantitativos y ver cómo las variables identificadas en los estudios previos se entrelazan en las historias individuales.

Los cuatro estudios empíricos se presentan por independiente, a manera de un artículo de investigación con los apartados teóricos, metodológicos, resultados, discusión y conclusiones y las referencias a los trabajos citados. Finalmente se presenta una discusión general en dónde de manera sintética se retoman los hallazgos de todos los estudios.

Contexto Institucional

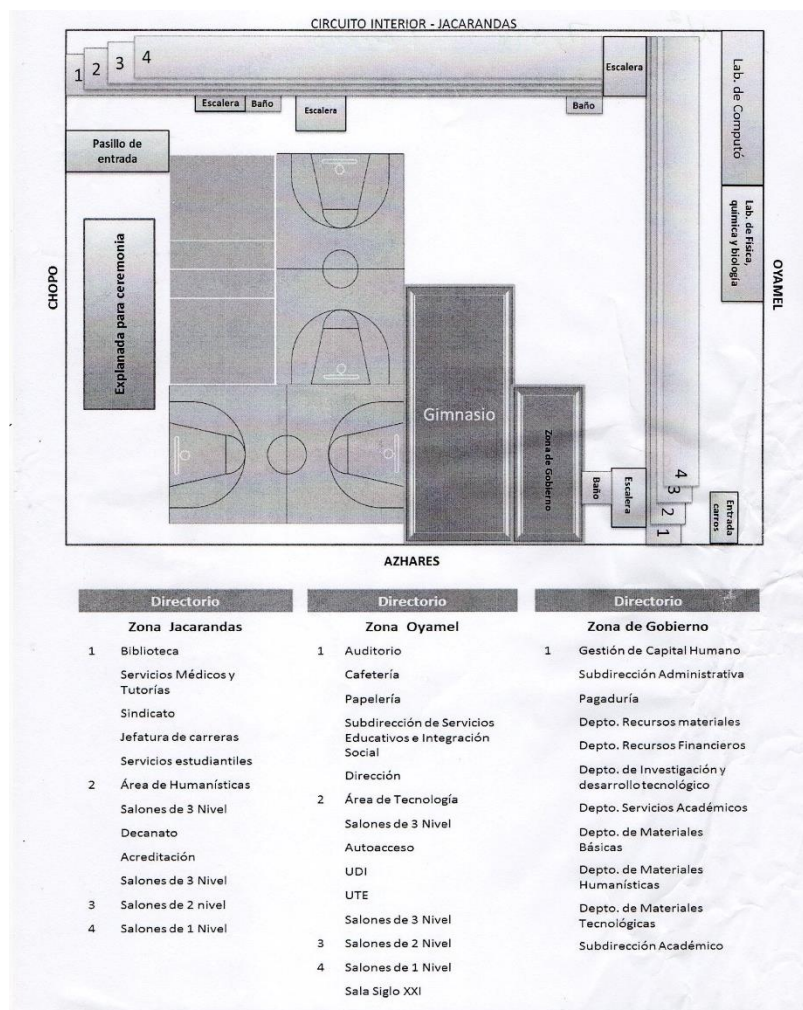
El C.E.C.yT No 12, José María Morelos, es una escuela perteneciente al Instituto Politécnico Nacional de Educación Media Superior, conocido también como “Jacarandas”. Por encontrarse ubicado en la esquina de Paseo de las Jacarandas y Chopo en la colonia Sta. María Insurgentes, en la Ciudad de México. La entrada principal se encuentra en la calle de Chopo. Teniendo como vecinos: la escuela “Justo Sierra”, la fábrica “Bimbo” y del otro lado del circuito, el Hospital de la Raza. Su mayor acceso vial es el circuito interior y a cuatro cuadras se encuentra la avenida de Insurgentes.

La escuela cuenta con 7,346 m² en terreno. El C.E.C.y T tiene un edificio de gobierno y dos edificios de tres pisos que hacen escuadra, en la planta baja se encuentran las oficinas, el auditorio, la biblioteca, la cafetería y servicios de salud. En el 1º, 2do y 3er piso se sitúan las aulas de clases y las aulas de cómputo, así como los cubículos de los profesores seccionados por unidades de aprendizaje. También cuenta con un edificio de tres pisos de laboratorios y un edificio de aulas de cómputo que se encuentran en la parte de atrás de la escuela, separado por el estacionamiento donde se resguardan únicamente 20 carros. La escuela tiene un patio que está constituido por dos canchas de básquetbol, una de voleibol, un gimnasio techado con: aparatos de gimnasio, bicicletas, regaderas y una cancha de basquetbol con duela. Un corredor con jardineras donde se encuentran árboles de jacarandas, mesas y sillas de herrería.

Actualmente la escuela tiene una ocupación de aproximadamente 2,000 alumnos del turno matutino y 1,500 alumnos del turno vespertino, aproximadamente. El 36% del total de la población de alumnos de 6º semestre de la escuela reside en el Estado de México y el 64% en la Ciudad de México. El C.E.C.y T No. 12, cuenta con las carreras técnicas de: Administración, Contaduría e Informática. El 60% son mujeres y el 40% son hombres. El primer año los alumnos cursan materias de tronco común, a partir del tercer semestre cursan las materias de la carrera técnica en la que estén inscritos. Actualmente el 70% de los alumnos que llegan al 6º semestre en el C.E.C.y T 12, han reprobado al menos una materia.

Durante las horas de clases en cada pasillo del piso de los edificios se encuentra un prefecto que supervisa que los maestros se encuentren en los salones de clases y que no haya alumnos afuera de éstos. La puerta principal cuenta con personal de vigilancia uniformado que permite el acceso de los alumnos con credencial y controla el acceso de cualquier otra persona con identificación. También impide la salida de los alumnos, quienes empiezan a salir hasta las 12:00 horas por la puerta de salida, ubicada atrás de las canchas, haciendo excepciones con autorización del jefe de prefectura. Entrando a mano izquierda existe una caseta donde se encuentran las tarjetas para checar y un empleado administrativo que las custodia. A la hora de la salida los alumnos pueden abordar los autobuses de transporte público estacionados enfrente de la puerta de la escuela que los trasladan al metro la raza, al metro chapultepec o al metro de zaragoza.

El patio de la escuela es una forma de convivencia, descanso y esparcimiento para los alumnos:: juegan, hacen deporte en las canchas y en el gimnasio (voleibol, basquetbol, frontón) se forman en la fila de la cafetería, para desayunar o para probar algún alimento o bebida, compran papelería, sacan copias fotostáticas en una pequeña accesoria dentro de las instalaciones, algunos inquietos y otros más tranquilos, estudian para alguna evaluación, hacen o copian las tareas: en las bancas y sillas de herrería, junto al gimnasio, sentados en el piso del pasillo de la biblioteca de la planta baja, junto a las jardineras de las jacarandas, escuchan y componen música, cantan, bailan, bromean, se ríen, se enojan, se avientan, gritan, platican, se abrazan, se besan, se relacionan, se agrupan, se identifican, se comunican y se acompañan.



ESTUDIO 1

PRIMERA ETAPA. MODELOS PSICOSOCIALES PARA LA PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Introducción

El rendimiento académico es una variable multidimensional que está relacionada a factores estructurales (ej. Tamaño del grupo) (Rué et al., 2013), económicos (ej. Ingreso familiar) (Baoyan & Minggang, 2015; Chittleborough et al., 2014), pedagógicos (ej. Tipos de enseñanza) (Ahmad et al., 2017; Guirguis & Pankowski, 2017), educativos (ej. Promedio del nivel educativo anterior) (Cortés Flores & Palomar Lever, 2008; Geiser & Santelices, 2007; Pike & Saupe, 2002) y psicosociales (ej. apoyo familiar) (Shahed et al., 2016). La importancia de los estudios acerca del rendimiento académico radica en que éste es un predictor de la inserción social y laboral (Flores-Crespo, 2002; Villarreal Guevara et al., 2009), mayor ingreso (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Post & Pong, 2009) y mejor calidad de vida (INEE, 2015).

La importancia que cada uno de estos factores tiene en el rendimiento académico, va variando conforme los alumnos transitan en los diferentes niveles educativos. Mientras que, en la educación básica, el rendimiento académico se ve influenciado por el apoyo y supervisión de los padres, en los alumnos de niveles medio superior y superior, la observancia de las metas académicas por parte de los tutores es menor y depende más de los factores individuales (Bornstein, 2002; Camacho-Thompson, Gillen-O'Neel, Gonzales, & Fuligni, 2016).

El rendimiento se define como el proceso por el cual una persona adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas. Supone un cambio adaptativo y es resultado de la interacción con el ambiente (Canda, 2010). El rendimiento académico como variable de salida se clasifica en dos categorías: Rendimiento inmediato, refiriéndose a las calificaciones y avance durante el periodo de estudios; y el rendimiento diferido, que integra los resultados a la salida del sistema, tales como logros laborales, económicos y personales de los egresados. (Hayakawa, Velazco, Sifuentes y Landeros, 2013).

Cuando la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo, se puso de manifiesto que un alto porcentaje de escolares no logran alcanzar los objetivos (implícitos o explícitos) mínimos de la escuela, o los alcanzan sólo parcialmente. Se trata de fallos o dificultades de aprendizaje no explicables por una manifiesta incapacidad. En la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar (de la Orden Hoz, 1991). En la práctica, la mayoría de investigaciones destinadas a explicar el éxito o el fracaso en los estudios miden el rendimiento académico a través de las calificaciones o la certificación académica de un estudiante (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar generalmente se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa. Por eso, el rendimiento puede entenderse también en un sentido numérico o, por otro lado, de acuerdo con las cualidades del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el rendimiento es la calificación numérica obtenida por los estudiantes en cada uno de los cursos y su promedio respectivo, en el segundo, el rendimiento es el resultado del aprendizaje del alumno, suscitado por la intervención pedagógica del profesor (Darville, 2003). A pesar del riesgo que implica usar exclusivamente las calificaciones para medir el rendimiento académico, debido fundamentalmente a la subjetividad de los docentes, las calificaciones no dejan de ser el medio más usado para operacionalizar el rendimiento académico. (Fernández, 2011).

El Rendimiento académico puede categorizarse en un sentido estricto y en uno amplio (Garbanzo Vargas, 2007; Tejedor, 2003). El primero, como parámetro social y legal, supone que las calificaciones obtenidas constituyen un indicador de los conocimientos adquiridos. El segundo se concibe como el éxito, culminación de los estudios en los plazos estipulados por las instituciones, el retraso, terminación en mayor tiempo, el abandono de la educación formal. Considerar ambas categorías permite valorar la eficacia y eficiencia del proceso educativo; se pretende que los ingresantes alcancen los objetivos curriculares y que lo hagan aprovechando al máximo los recursos propios y los colectivos (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2004).

El programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, (PISA, por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*) define estudiantes de bajo rendimiento como aquellos que puntúan por debajo del Nivel 2 en las pruebas de matemáticas, lectura y ciencias de PISA. El Nivel 2 es considerado como el nivel básico de conocimiento que se requiere para participar plenamente en una sociedad moderna. Los estudiantes que puntúan en el Nivel 1 pueden responder preguntas con instrucciones claras y relaciones sencillas que requieran utilizar una sola fuente de información, pero no pueden enfrentarse a la resolución de problemas que requieran razonamientos complejos. (OCDE, 2016)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2015 muestra los resultados del examen PISA en México, obteniendo altos niveles porcentuales en los niveles más bajos de desempeño (nivel 2 de 6 niveles), lo que indica que esos jóvenes podrían estar en riesgo de no poder lograr una vida productiva y plena en una economía avanzada y una democracia madura. El otro problema es tener pocos estudiantes mexicanos en los más altos niveles de desempeño (5 y 6) es indicio de que el país no estaría formando bien a los jóvenes que podrían llegar a ocupar los puestos de mayor responsabilidad en los distintos sectores de la sociedad, los futuros científicos e ingenieros, pero también los dirigentes empresariales y políticos (INEE, 2015).

Tabla 1-1. Comparación en puntajes de estudiantes de rendimiento en matemáticas y lectura, PISA 2018.

	Conocimiento		
	Ciencias	Matemáticas	Lectura
OCDE	489	489	487
México	420	409	419
Singapur	549	569	551
Chile	444	417	462
Estados Unidos	505	478	502

Alrededor del 8.7% de los estudiantes alcanzó el nivel 5 o superior, en promedio de los países de la OCDE. Estos estudiantes se conocen como los mejores en la habilidad lectora, en Singapur, aproximadamente el porcentaje es el triple (26%). En contraste México tiene el 1% de los estudiantes clasificados como de mejor desempeño en lectura (OCDE,2018)

En promedio en los países de la OCDE el 6% de los estudiantes obtuvieron los mejores resultados en ciencias, lo que significa que eran competentes en los niveles 5 o 6. Casi uno de cada tres estudiantes chinos (32%) y más de uno de cada cinco estudiantes en Singapur (21%). Por el contrario en México el 0.3%, menos de uno de cada cien estudiantes fueron uno de los mejores rendimientos académicos en ciencias (OCDE, 2018)

El bajo rendimiento académico tiene consecuencias de largo plazo, tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto. Los estudiantes que tienen un bajo rendimiento a los 15 años tienen una mayor probabilidad de abandonar la escuela y mayor dificultad para conseguir trabajos bien remunerados. Cuando una alta proporción de la población carece de los conocimientos y habilidades básicos, el crecimiento a largo plazo de un país puede verse comprometido (OCDE, 2016).

La acción de los seres humanos podría ir en una dirección que apunte hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida ya que el bienestar de las personas está influido por su agencia. La libertad de agencia que poseemos individualmente está inevitablemente limitada y restringida por las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que tenemos acceso. Por lo que las condiciones que ofrece una Institución educativa deberán estar encaminadas a ofrecer a los jóvenes competencias para insertarse en el mercado laboral (Flores-Crespo, 2002).

Caso Niebla and Hernández Guzmán (2010) explican que en México se ha subestimado el papel de las variables personales y escolares en el desempeño escolar de los estudiantes. Los factores psicosociales consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que ejercen

una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento (Putwain, Sander, & Larkin, 2013), como la motivación, la autoestima (Montero Rojas, Villalobos Palma, & Valverde Bermúdez, 2007), el autoconcepto (Herrera, Ramírez, Roa, & Herrera, 2004), la autoeficacia (Putwain et al., 2013), enfrentamiento (González, 2010) el neuroticismo, la agradabilidad, la apertura, la responsabilidad y la extraversión (Banai & Perin, 2016), en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del clima académico, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora. En este sentido en este estudio se presentan los resultados tendientes a enriquecer el estado del conocimiento, mediante la descripción, explicación e interpretación de las variables psicosociales del rendimiento académico.

Autoconcepto académico es la percepción y la evaluación que hace un estudiante de sus habilidades académicas (Herbert W Marsh & Craven, 2006). Este concepto de sí mismo es una de las principales variables en el ámbito académico, debido al efecto significativo de la apropiada función cognitiva (Vega, García, & Llanos, 2009) que afecta directamente a los procesos del logro académico y a las expectativas de los estudiantes (Henson & Eller, 2000)

La autoeficacia académica se refiere a las creencias personales acerca de la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Zimmerman, 1995). En la autoeficacia académica, las creencias se relacionan positivamente con desempeños, logros y esfuerzos. La relación de autoeficacia con el rendimiento varía según el grado de rendimiento de los estudiantes, entre los estudiantes de bajo rendimiento y entre los que hacen progreso académico normal. Esto sugiere que los efectos de autoeficacia pueden ser particularmente facilitadores para estudiantes de bajo rendimiento y apunta a valorar el desarrollo y evaluación de métodos, para promover las percepciones de autoeficacia académica de tales estudiantes (Multon, Brown, & Lent, 1991).

La motivación de logro es la disposición a hacer mejor las cosas, a tener éxito y a sentirse competente (McClelland, 1989). De acuerdo con (Weiner, 1985) , la motivación de logro posee dos tipos de fuentes de regulación, extrínsecas e intrínsecas. Los tipos de motivación de logro extrínseca son la regulación externa, la introyección, la identificación y la integración. La motivación hacia las metas se define como el compromiso en una actividad, por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel (Núñez Alonso, Lucas, Navarro Izquierdo, & Grijalvo Lobera, 2006).

Folkman (1984). Comenta que en este proceso transaccional, la incidencia de la situación se ve modulada por la actividad que el organismo desarrolla en una doble vertiente:

1. Mediante los procesos cognitivos a través de los cuales el sujeto valora y da significación a la misma.

2. Mediante las estrategias que pone en marcha para enfrentar dicha situación. El núcleo de esta interacción está constituido por un conjunto de procesos mediante los cuales el sujeto, por un lado, realiza una valoración del nivel de equilibrio existente en su relación con el entorno, y, por el otro lado, intenta mantener o restablecer dicho equilibrio en niveles adaptativos.

Para medir los estilos de enfrentamiento de la población mexicana, ante los problemas de la vida cotidiana, (Góngora & Reyes, 1999) desarrollaron la Escala Multidimensional- Multisituacional de Estilos de enfrentamiento (EMMEE). Los estilos que estos autores propusieron son: directo, revalorativo, evasivo, directo-revalorativo y emocional-negativo.

En un estudio de meta-análisis entre la relación entre los cinco factores de la personalidad con una escala Eysenckiana se encontró que el rendimiento académico se asoció significativamente con neuroticismo y psicoticismo, al observar la muestra general, las correlaciones con extraversión fueron significativas en un sentido estadístico, pero su importancia práctica fue mínima (Poropat, 2011).

Unos investigadores (de Vries, de Vries, & Born, 2011), emplearon varios análisis de regresión jerárquica donde la variable control propuesta fue el sexo. Los resultados mostraron que, en la predicción de Rendimiento Académico, la dimensión Honestidad-Humildad solo era predictiva si se presentaba unida a la dimensión Responsabilidad. Entre ambas dimensiones, se lograba explicar un 84.1% de la varianza Rendimiento Académico, siendo el 25.5% debido a la dimensión Honestidad-Humildad y el 58.6% debido a la dimensión Responsabilidad.

Variables de HEXACO:

- Extraversión: ha sido definida por adjetivos que implican sociabilidad (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005) y confianza o dominancia. La extroversión ha aparecido relacionada con la sensibilidad del sistema general de acercamiento (Evans & Rothbart, 2007)(Evans y Rothbart, 2007).
- Neuroticismo: ha sido relacionada con aquellas personas que se encuentran angustiadas, ansiosas y depresivas, que poseían sentimientos negativos. También ha aparecido vinculada al temperamento evitativo (Evans y Rothbart, 2007).
- Amabilidad: se ha relacionado con gente amistosa (John & Srivastava, 1999), empática y capaz de inhibir sus sentimientos negativos (Graziano & Eisenberg, 1997).
- Responsabilidad: se ha relacionado con cualidades tales como planificación, persistencia o determinación (Digman & Inouye, 1986).
- Apertura : ha sido relacionado con el adjetivo inteligente, curioso e imaginativo (McCrae, Costa Jr, & Yik, 1996).
- Honestidad_ Humildad: ha sido relacionada con la sinceridad, justicia, evitación de la avaricia y modestia (Ashton, Lee, & De Vries, 2014).

Por lo tanto el objetivo en esta primera etapa es elaborar un modelo de predicción del rendimiento escolar a partir de la evaluación del autoconcepto, la autoeficacia, la personalidad, enfrentamiento y la motivación al logro, en una población de estudiantes de nivel medio superior.

Para alcanzar dicho objetivo: 1) Se identificarán los niveles de autoconcepto, autoeficacia, motivación al logro, enfrentamiento, neuroticismo y extraversión en una población de estudiantes de Educación Media Superior; 2) Se identificarán las diferencias entre los grupos de alumnos regulares (materias aprobadas) y los no regulares (materias no aprobadas). 3) Se identificarán las diferencias de género (sexo masculino y femenino); 3) Se identificarán los niveles de asociación de cada una de las variables con el rendimiento académico y 4) Se identificarán mediante un modelo de regresión, cuáles de las variables enlistadas predicen de manera significativa el rendimiento académico.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico se seleccionó una muestra de 800 participantes, se eliminaron 75 cuestionarios por no encontrarse contestados completamente, por lo que la muestra final se constituyó con 725 participantes con edades entre los 17 y 23 años ($M_{edad} = 18$ años), 291 hombres y 434 mujeres, todos alumnos de 6º semestre de educación media superior.

Instrumentos

Se conformó una batería psicológica de auto-aplicación en línea, que contenía cinco escalas y una sección de datos sociodemográficos, que entre otras cosas, incluía una pregunta respecto al promedio actual que llevaban en la escuela al momento de contestar la batería. A continuación, se enlistan las escalas utilizadas:

- Escala de Motivación Educativa. (Núñez Alonso et al., 2006) Contiene 28 reactivos, en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 (no me describe nada) a 4 (me describe completamente). La escala se ajustó a la solución del análisis factorial exploratorio de 27 reactivos con tres dimensiones (apatía, planeación a futuro y satisfacción al logro), con una consistencia interna de .92 obtenida mediante la fórmula alfa de Cronbach.
- Escala de Autoconcepto Académico para Adolescentes. (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Isabel Reyes-Lagunes, 2013). Consta de 28 reactivos y se utilizó una escala Likert que va desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). La escala se ajustó a 26 reactivos de acuerdo con la solución del análisis factorial y se utilizó una escala unidimensional con una consistencia interna de .91.

- Escala de Autoeficacia. (Owen & Froman, 1988) adaptada al español por Becerra- González y Reidl (2015). El instrumento está integrado por 31 reactivos que se responden por medio de una escala Likert de cuatro niveles, que van desde 1 (Me siento nada eficaz) a 4 (me siento completamente eficaz). La escala se ajustó a la solución del análisis factorial exploratorio de 26 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .93.
- Escala Multidimensional de Enfrentamiento a los Problemas. (Góngora & Reyes, 1999). La escala cuenta con cinco dimensiones, cada dimensión con dieciocho reactivos: Salud, familia, amigos, escuela y vida. El instrumento tiene un formato de escala tipo Likert con siete opciones de respuesta Del 1 (Nunca) al 7 (Siempre). Reportando una consistencia interna de .76 en la dimensión salud, .76 en la dimensión familia, .80 en la dimensión amigos, .82 en la dimensión de escuela, .82 en la dimensión de vida.
- HEXACO-Inventario de Personalidad Revisado. (Lee & Ashton, 2004). El HEXACO-PI-R evalúa seis dimensiones de personalidad: Honestidad-Humildad, Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Amabilidad y Apertura a la experiencia. El inventario contiene 60 ítems de respuesta. Cada ítem está estructurado de acorde a una escala tipo Likert de 5 tipos de respuesta (1=Muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo). Se encontró una consistencia interna de .62 en la dimensión de Honestidad-Humildad, .61 en la dimensión de neuroticismo, .71 en la dimensión de extraversión, .58 en la dimensión de amabilidad, .68 en la dimensión de responsabilidad, .67 en la dimensión de apertura.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación, se utilizó la plataforma para aplicaciones de encuestas electrónicas SurveyMonkey ®. Se recurrió a solicitar permiso a las autoridades en un plantel de nivel medio superior gubernamental ubicado en el oriente de la Ciudad de México. Las aplicaciones se realizaron en el periodo junio 2017 a los alumnos de 6º semestre, generación 2014- 2017, de los turnos matutino y vespertino, durante los horarios de clase en los salones de cómputo de la propia institución. Se pidió a los participantes que respondieran a las escalas de la manera más clara y sincera posible, indicando los objetivos de esta. Asimismo, se destacó el anonimato de las respuestas y se les indicó que éstas no serían catalogadas como buenas o malas, correctas o incorrectas, lo anterior con la finalidad de garantizar, en la medida de lo posible, la honestidad de los participantes. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Resultados

Se empleó estadística descriptiva para obtener información sobre las características de la muestra; para conocer el nivel de los participantes en cada una de las variables analizadas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Se correlacionaron con las variables evaluadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Posteriormente se hizo un análisis de regresión lineal múltiple por pasos, para obtener los predictores de las variables de interés.

En la Tabla 1-2 se muestran los valores de medida de tendencia central y dispersión. Prácticamente todas las escalas cuentan con valores superiores al .60 en consistencia interna, con excepción de la subescala de evasivo y apoyo social, de la escala de Enfrentamiento Familia y de las subescalas de amabilidad de personalidad (HEXACO), lo que sugiere evidencias de confiabilidad. Se observan un sesgo pronunciado en la subescala de apatía de la escala de Motivación escolar, por lo que aquí no se asume normalidad univariada. Prácticamente en todas las variables los puntajes promedio están por encima de su media teórica respecto a su rango de variación.

Siguiendo la hipótesis de que existen algunas variables psicosociales que pueden distinguir entre alumnos regulares vs. irregulares, se realizaron comparaciones entre estos dos grupos, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. Se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 1-3.

Las diferencias con mayor tamaño del efecto, (más grandes) se registran en las variables de autoeficacia, enfrentamiento a los problemas con amigos en la subescala revalorativa, honestidad/humildad y en responsabilidad. En todas las comparaciones se favorece al grupo de los alumnos regulares, con excepción del enfrentamiento negativo, en donde los alumnos irregulares obtienen los mayores puntajes en promedio.

Se realizaron comparaciones entre sexos, ya que en la literatura se reportan diferencias en varias de las variables utilizadas en la presente investigación. En la Tabla 1-4 se observa que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en las variables como apatía, honestidad/humildad, neuroticismo, apertura, enfrentamiento negativo en salud y amigos; y en el promedio de calificaciones actual. Los hombres obtuvieron en promedio puntajes mayores en enfrentamiento revalorativo con los amigos y evasivo en la escuela.

Con la finalidad de probar las hipótesis de predicción de las variables psicosociales sobre el rendimiento académico, se realizaron análisis de asociaciones entre todos los predictores potenciales y la variable a predecir, resultando la Tabla 1-5. En ésta se observa que las correlaciones significativas, aunque moderadas, se registran entre el autoconcepto académico, la autoeficacia, el enfrentamiento familiar evasivo, el neuroticismo, la extroversión y la responsabilidad.

Tabla 1-2. Estadísticos descriptivos de las variables de interés.

Variables psicosociales	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α</i>	<i>Rango</i>		<i>Sesgo</i>
					<i>Potencial</i>	<i>Real</i>	
Motivación escolar	725	3.31	0.47	.93	1-4	1.96-4	-.61
Apatía	725	3.85	0.31	.73	1-4	2-4	-2.57
Planeación a futuro	725	3.25	0.57	.85	1-4	1.44-4	-.62
Satisfacción	725	3.20	0.60	.93	1-4	1-4	-.65
Autoconcepto académico	725	3.39	0.64	.91	1-5	1.73-5	-.03
Autoeficacia	725	2.89	0.49	.93	1-4	1.44-4	.02
Enfrentamiento							
Enfrentamiento familia	725	4.71	0.84	.77	1-7	1-7	-.46
Revalorativo positivo	725	5.50	1.14	.87	1-7	1-7	-.94
Negativo	725	4.00	1.62	.77	1-7	1-7	.15
Evasivo	725	3.52	1.59	.28	1-7	1-7	.24
Apoyo social	725	4.32	1.50	.56	1-7	1-7	-.25
Enfrentamiento salud	725	4.53	0.86	.76	1-7	1.11-7	.01
Revalorativo positivo	725	5.33	1.26	.75	1-7	1-7	-.69
Negativo	725	4.31	1.35	.71	1-7	1-7	-.07
Evasivo	725	3.99	1.39	.55	1-7	1-7	.12
Aceptación pasiva	725	4.26	1.38	.72	1-7	1-7	.07
Enfrentamiento amigos	725	4.59	0.90	.80	1-7	1-7	-.37
Revalorativo positivo	725	5.38	1.22	.85	1-7	1-7	-.92
Negativo	725	3.71	1.82	.74	1-7	1-7	.18
Evasivo	725	3.75	1.28	.72	1-7	1-7	.24
Apoyo social	725	4.81	1.64	.65	1-7	1-7	-.47
Enfrentamiento escuela	725	4.97	0.93	.82	1-7	1-7	-.56
Revalorativo positivo	725	5.65	1.19	.83	1-7	1-7	-1.04
Negativo	725	4.66	1.58	.78	1-7	1-7	-.40
Evasivo	725	4.29	1.49	.72	1-7	1-7	-.12
Apoyo social	725	5.08	1.37	.79	1-7	1-7	-.68
Enfrentamiento vida	725	4.99	0.86	.80	1-7	1-7	-.16
Revalorativo positivo	725	5.71	1.10	.84	1-7	1-7	-.99
Negativo	725	4.65	1.54	.83	1-7	1-7	-.27
Evasivo	725	4.23	1.37	.83	1-7	1-7	-.11
Apoyo social	725	4.65	1.73	.63	1-7	1-7	-.41
Personalidad							
Honestidad/Humildad	725	3.34	0.61	.62	1-5	1.5-5	.13
Neuroticismo	725	3.07	0.58	.61	1-5	1.1-4.6	-.11
Extraversión	725	3.30	0.62	.72	1-5	1-5	-.19
Amabilidad	725	2.97	0.56	.58	1-5	1.3-4.9	-.07
Responsabilidad	725	3.33	0.60	.68	1-5	1.6-5	.21
Apertura	725	3.42	0.59	.67	1-5	1.3-5	.12
Promedio actual	725	8.03	0.69	-	5-10	5.7-8.1	.17

Tabla 1-3. Comparación entre alumnos regulares e irregulares

Variables psicosociales	Regulares		Irregulares		gl	p	t	d de Cohen
	M	DE	M	DE				
Motivación escolar	3.36	0.42	3.29	0.48	464	0.08	-1.75	0.16
Apatía	3.89	0.31	3.83	0.31	422	0.03	-2.14	0.20
Planeación a futuro	3.25	0.53	3.25	0.59	450	0.98	0.03	0.00
Satisfacción	3.27	0.54	3.17	0.62	468	0.02	-2.32	0.17
Autoconcepto académico	3.46	0.61	3.35	0.65	442	0.04	-2.08	0.17
Autoeficacia	3.00	0.46	0.50	2.85	723	0.00	-3.86	0.31
Enfrentamiento								
Enfrentamiento familia	4.64	0.76	4.74	0.87	723	0.14	-0.31	0.12
Revalorativo positivo	5.52	1.15	5.49	1.14	723	0.76	0.34	0.03
Negativo	3.97	1.61	4.01	1.63	723	0.74	3.36	0.02
Evasivo	3.22	1.55	3.65	1.58	723	0.00	2.25	0.27
Apoyo social	4.13	1.45	4.40	1.51	468	0.02	1.48	0.18
Enfrentamiento salud	4.52	0.77	4.53	0.89	723	0.82	-0.46	0.01
Revalorativo positivo	5.36	1.23	5.31	1.27	723	0.65	-1.22	0.04
Negativo	4.13	1.34	4.39	1.34	723	0.02	2.37	0.19
Evasivo	4.01	1.33	3.98	1.41	723	0.76	-0.30	0.02
Aceptación pasiva	4.36	1.34	4.22	1.40	471	0.22	0.23	0.10
Enfrentamiento amigos	4.52	0.87	4.62	0.91	723	0.16	-0.89	0.11
Revalorativo positivo	5.44	1.19	5.35	1.23	723	0.37	4.28	0.07
Negativo	3.66	1.85	3.73	1.82	723	0.66	0.44	0.04
Evasivo	3.44	1.22	3.88	1.28	723	0.00	-0.86	0.35
Apoyo social	4.89	1.55	4.77	1.68	723	0.39	1.39	0.07
Enfrentamiento escuela	4.91	0.90	4.99	0.93	723	0.28	-1.07	0.09
Revalorativo positivo	5.72	1.22	5.62	1.18	723	0.28	0.94	0.08
Negativo	4.47	1.55	4.75	1.59	723	0.03	2.13	0.18
Evasivo	4.22	1.42	4.32	1.52	723	0.43	0.79	0.07
Apoyo social	5.01	1.33	5.12	1.38	723	0.35	1.09	0.08
Enfrentamiento vida	4.94	0.82	5.02	0.88	723	0.25	-1.34	0.09
Revalorativo positivo	5.79	1.04	5.67	1.12	723	0.18	2.89	0.11
Negativo	4.40	1.57	4.76	1.52	723	0.00	0.20	0.23
Evasivo	4.15	1.44	4.27	1.34	723	0.27	1.11	0.09
Apoyo social	4.63	1.75	4.66	1.72	442	0.84	1.16	0.02
Personalidad								
Honestidad/Humildad	3.44	0.61	3.29	0.60	723	0.00	-3.18	0.25
Neuroticismo	3.15	0.57	3.03	0.58	723	0.01	-2.69	0.21
Extraversión	3.36	0.61	3.27	0.63	723	0.08	-1.76	0.15
Amabilidad	3.03	0.49	2.94	0.58	484	0.04	-2.04	0.15
Responsabilidad	3.50	0.57	3.25	0.60	723	0.00	-5.23	0.43
Apertura	3.44	0.59	3.41	0.60	723	0.54	-0.62	0.05
Promedio Actual	8.69	0.53	7.75	0.55	723	0.00	-21.30	1.74

Tabla 1-4. Comparación entre alumnos hombres y mujeres.

Variables psicosociales	Hombres		Mujeres		<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Motivación escolar	3.26	0.47	3.35	0.46	723	.019	-2.36	0.18
Apatía	3.80	0.36	3.89	0.27	497	.001	-3.63	0.28
Planeación a futuro	3.22	0.57	3.28	0.57	723	.142	-1.47	0.11
Satisfacción	3.14	0.60	3.24	0.60	723	.039	-2.06	0.16
Autoconcepto académico	3.41	0.62	3.37	0.66	723	.311	1.01	0.08
Autoeficacia	2.89	0.48	2.90	0.50	723	.769	-0.29	0.02
Enfrentamiento								
Enfrentamiento familia	5.56	1.08	5.46	1.19	723	.252	1.15	0.22
Revalorativo positivo	3.46	1.46	4.37	1.62	665	.001	-7.89	0.09
Negativo	3.39	1.55	3.61	1.60	723	.075	-1.79	0.80
Evasivo	4.37	1.46	4.29	1.53	723	.503	0.67	0.13
Apoyo social	4.60	0.80	4.78	0.86	723	.005	-2.83	0.05
Enfrentamiento salud	5.41	1.21	5.27	1.28	723	.161	1.40	0.01
Revalorativo positivo	4.34	1.33	4.21	1.41	723	.211	1.25	0.11
Negativo	4.14	1.31	4.43	1.36	723	.004	-2.85	0.21
Evasivo	4.04	1.35	3.96	1.41	723	.415	0.82	0.06
Aceptación pasiva	4.53	0.86	4.52	0.86	723	.912	0.11	0.14
Enfrentamiento amigos	5.31	1.22	5.43	1.22	723	.210	-1.25	0.03
Revalorativo positivo	3.90	1.20	3.64	1.32	662	.006	2.74	0.09
Negativo	3.36	1.75	3.94	1.84	723	.001	-4.21	0.32
Evasivo	4.80	1.64	4.81	1.65	723	.945	-0.07	0.21
Apoyo social	4.57	0.91	4.60	0.90	723	.662	-0.44	0.01
Enfrentamiento escuela	5.60	1.17	5.68	1.21	723	.359	-0.92	0.17
Revalorativo positivo	4.98	1.35	5.15	1.37	723	.099	-1.65	0.07
Negativo	4.24	1.61	4.95	1.50	723	.001	-6.08	0.46
Evasivo	4.47	1.45	4.16	1.50	723	.006	2.76	0.21
Apoyo social	4.87	0.93	5.03	0.92	723	.023	-2.28	0.13
Enfrentamiento vida	5.77	1.02	5.67	1.14	723	.227	1.21	0.16
Revalorativo positivo	4.29	1.57	4.89	1.48	723	.001	-5.23	0.09
Negativo	4.55	1.78	4.72	1.70	723	.213	-1.25	0.39
Evasivo	4.30	1.38	4.19	1.36	723	.303	1.03	0.09
Apoyo social	4.91	0.90	5.05	0.83	723	.036	-2.11	0.09
Personalidad								
Honestidad/Humildad	3.19	0.56	3.43	0.62	662	.001	-5.39	0.40
Neuroticismo	2.86	0.54	3.21	0.57	723	.001	-8.29	0.59
Extraversión	3.32	0.61	3.29	0.63	723	.430	0.79	0.06
Amabilidad	2.99	0.53	2.96	0.58	723	.458	0.74	0.06
Responsabilidad	3.28	0.57	3.36	0.62	723	.089	-1.70	0.13
Apertura	3.26	0.62	3.53	0.55	723	.001	-6.03	0.45
Promedio Actual	7.79	0.66	8.19	0.66	723	.001	-7.86	0.57

A partir de los hallazgos anteriores, se decidió llevar a cabo dos modelos de regresión múltiple; el primero fue para predecir el rendimiento académico en un modelo lineal jerárquico y el segundo con las mismas variables para predecir la categoría de alumno regular vs irregular con un modelo logístico. Los hallazgos se presentan respectivamente en las Tablas 1-6 y 1-7.

El modelo presentado en la tabla 1-6 sugiere que, si bien existen ocho predictores significativo, una vez controlando el sexo de los participantes, el poder explicativo del modelo es relativamente bajo. Es un modelo complejo ya que solo se alcanza un 22% de varianza explicada con 8 predictores. La mayor contribución la da la autoeficacia seguida de la responsabilidad. Como era de esperarse, los estilos de enfrentamiento negativo y evasivo disminuyen el promedio al igual que la apertura. Resulta interesante observar que el enfrentamiento de apoyo social difiere cuando se trata de la familia (negativo) y de los amigos (positivo).

En la Tabla 1-7 se observa que, de igual manera, se obtienen ocho predictores que contribuyen a la predicción de los alumnos irregulares (con alguna materia reprobada) en comparación con la categoría de referencia que son alumnos regulares (sin materias reprobadas). En este sentido igualmente la predicción es bastante modesta, con apenas un 14%. Lo interesante del modelo es que el \exp de B nos indica que el ser mujer, tener mayor autoeficacia, neuroticismo y responsabilidad disminuyen la probabilidad de pertenecer a la categoría de alumnos irregulares. Por otro lado, el apoyo social de la familia, el enfrentamiento evasivo con los amigos y negativo con la escuela y la apertura, aumentan la probabilidad de ser irregular. Finalmente el modelo de predicción clasifica más adecuadamente la pertenencia a la categoría de irregular, y es un modelo malo de clasificación para la categoría de alumno regular, en donde solamente se alcanza un 23% de correcta clasificación.

Tabla 1-5. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. Promedio Actual	-														
2. Motivación escolar	.13**														
3. ME: Apatía	.16**	.38**													
4. ME: Planeación a futuro	.05	.83**	.23**												
5. ME: Satisfacción	.14**	.94**	.28**	.60**											
6. Autoconcepto Académico	.17**	.52**	.15**	.34**	.55**										
7. Autoeficacia	.26**	.47**	.22**	.30**	.49**	.74**									
8. ENFFAM: Revalorativo positivo	.03	.28**	.12**	.17**	.30**	.43**	.40**								
9. ENFFAM: Negativo	.01	-.01	-.06	.01	-.01	.10**	.12**	-.01							
10. ENFFAM: Evasivo	.14**	-.07*	-.08*	-.07	-.06	.11**	.12**	-.04	.25**						
11. ENFFAM: Apoyo social	-.05	.17**	.05	.13**	.17**	.18**	.20**	.41**	.10**	.07					
12. ENFSALUD: Revalorativo positivo	.06	.17**	.07	.13**	.17**	.27**	.24**	.33**	-.02	.10**	.28**				
13. ENFSALUD: Aceptación pasiva	.01	.26**	.06	.16**	.28**	.28**	.25**	.35**	.06	.11**	.40**	.33**			
14. ENFSALUD: Negativo	-.09*	.06	.02	.09*	.04	-.05	-.05	.04	.48**	.26**	.34**	.15**	.17**		
15. ENFSALUD: Evasivo	-.04	.10**	-.06	.09*	.11**	.11**	.07	.10**	.12**	.28**	.19**	.03	.28**	.24**	
16. ENFAMI: Revalorativo positivo	.07*	.25**	.07	.17**	.26**	.27**	.26**	.47**	.06	-.03	.43**	.40**	.33**	.10**	.38**
17. ENFAMI: Evasivo	.18**	.09*	-.06	.14**	.07	-.02	-.02	.02	.19**	.25**	.20**	.04	.19**	.36**	.34**
18. ENFAMI: Negativo	-.01	.07	-.03	.07	.07	-.09*	.11**	-.02	.55**	.12**	.31**	.06	.12**	.41**	.29**
19. ENFAMI: Apoyo social	.04	.16**	.01	.13**	.16**	.15**	.11**	.29**	.17**	.01	.38**	.25**	.34**	.18**	.34**
20. ENFESC: Revalorativo positivo	.07	.32**	.15**	.22**	.34**	.42**	.38**	.48**	-.03	.11**	.36**	.39**	.34**	-.04	.31**
21. ENFESC: Apoyo social	-.01	.30**	.09*	.20**	.32**	.28**	.25**	.38**	.09*	-.04	.43**	.34**	.45**	.13**	.42**
22. ENFESC: Negativo	-.08*	.08*	.01	.11**	.06	-.06	-.08*	-.02	.52**	.11**	.27**	.06	.05	.47**	.26**
23. ENFESC: Evasivo	-.09*	.15**	-.02	.12**	.16**	.09*	.07*	.19**	.04	.20**	.27**	.10**	.27**	.16**	.31**
24. ENFVIDA: Revalorativo positivo	.07*	.30**	.11**	.17**	.34**	.41**	.37**	.59**	-.09*	-.08*	.43**	.42**	.43**	.01	.41**
25. ENFVIDA: Negativo	-.08*	-.01	-.06	.05	-.03	.15**	.15**	.11**	.61**	.18**	.26**	.01	.04	.53**	.28**
26. ENFVIDA: Apoyo social	.01	.21**	.01	.13**	.24**	.14**	.15**	.24**	.15**	.04	.40**	.26**	.39**	.20**	.38**
27. ENFVIDA: Evasivo	-.07	.18**	-.01	.16**	.17**	.03	.05	.09*	.14**	.23**	.24**	.09*	.28**	.26**	.37**
28. Honestidad/Humildad	.14**	.01	.11**	-.09*	.06	.09*	.05	.15**	.01	.14**	.07	.07*	.01	.20**	-.08*
29. Neuroticismo	.12**	.09*	.06	.10**	.07	-.08*	-.08*	.10**	.39**	-.06	.14**	.05	.02	.21**	.07*
30. Extraversión	.12**	.23**	.14**	.14**	.23**	.40**	.44**	.38**	.26**	.18**	.17**	.17**	.20**	.18**	.07
31. Amabilidad	.05	.03	.01	-.01	.06	.19**	.12**	.19**	-.08*	-.04	.11**	.09*	.15**	.14**	.04
32. Responsabilidad	.29**	.27**	.26**	.15**	.28**	.46**	.43**	.26**	.21**	.24**	.02	.19**	.03	.23**	-.03
33. Apertura	.08*	.12**	.05	-.01	.18**	.26**	.24**	.17**	.02	-.03	.13**	.09*	.01	-.06	.01

Continúa en la siguiente hoja...

Tabla 1.5. Correlación entre el rendimiento académico y sus variables predictoras

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
17. ENFAMI: Evasivo	.02																
18. ENFAMI: Negativo	.29**	.26**															
19. ENFAMI: Apoyo social	.49**	.15**	.33**														
20. ENFESC: Revalorativo positivo	.47**	.02	.05	.37**													
21. ENFESC: Apoyo social	.50**	.11**	.16**	.48**	.56**												
22. ENFESC: Negativo	.09*	.24**	.51**	.33**	.13**	.19**											
23. ENFESC: Evasivo	.19**	.34**	.13**	.35**	.26**	.34**	.03										
24. ENFVIDA: Revalorativo positivo	.54**	.03	-.02	.40**	.67**	.59**	-.01	.60**									
25. ENFVIDA: Negativo	.04	.34**	.56**	.34**	-.01	.10**	.75**	.36**	-.08*								
26. ENFVIDA: Apoyo social	.37**	.16**	.23**	.45**	.30**	.66**	.20**	.57**	.38**	.18**							
27. ENFVIDA: Evasivo	.14**	.42**	.20**	.36**	.15**	.26**	.15**	.41**	.22**	.25**	.30**						
28. Honestidad/Humildad	.13**	.31**	-.08*	-.08*	.16**	.07	-.05	.02	.08*	.12**	-.06	-.08*					
29. Neuroticismo	.10**	-.05	.39**	.17**	.01	.14**	.37**	.17**	.10**	.32**	.20**	.17**	.06				
30. Extraversión	.23**	-.08*	.17**	.10**	.28**	.28**	.22**	.17**	.36**	.32**	.19**	.10*	-.01	-.05			
31. Amabilidad	.28**	.23**	-.04	.08*	.13**	.13**	.12**	.07	.18**	.20**	.06	.01	.23**	.05	.15**		
32. Responsabilidad	.12**	.24**	.23**	-.09*	.29**	.06	.20**	.02	.25**	.30**	-.02	-.07	.28**	.07	.33**	.12**	
33. Apertura	.20**	.15**	.01	.08*	.20**	.18**	-.01	.16**	.19**	-.01*	.06	.06	.20**	.06	.21**	.14**	.26**

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla 1-6. Modelo de regresión múltiple lineal de variables psicosociales para predecir el rendimiento académico.

Variables psicosociales	B	EEB	β	T	p
Sexo	0.38	0.05	.27	7.45	.001
Responsabilidad	0.19	0.05	.17	4.31	.001
Autoeficacia	0.32	0.05	.22	5.86	.001
ENFAMI: Evasivo	-0.05	0.02	-.09	-2.56	.011
Apertura	-0.12	0.04	-.10	-2.83	.005
Neuroticismo	0.14	0.05	.11	3.01	.003
ENFESC: Negativo	-0.05	0.02	-.11	-2.93	.004
ENFFAM: Apoyo social	-0.05	0.02	-.10	-2.80	.005
ENFAMI: Apoyo social	0.03	0.02	.08	2.05	.041

$R^2 = .22$ (N= 715),

Tabla 1-7. Modelo de regresión múltiple logística de variables psicosociales para predecir la condición del alumnado (regular vs. irregular).

Variables psicosociales	B	EEB	Wald	P	Exp(B)
Sexo	-0.62	0.20	9.91	.002	0.54
Autoeficacia	-0.58	0.21	7.61	.006	0.56
ENFFAM: Apoyo social	0.22	0.07	10.80	.001	1.24
ENFSALUD: Aceptación pasiva	-0.16	0.07	5.22	.022	0.85
ENFAMI: Evasivo	0.18	0.08	5.91	.015	1.20
ENFESC: Negativo	0.15	0.06	5.49	.019	1.16
Neuroticismo	-0.55	0.17	10.27	.001	0.58
Responsabilidad	-0.46	0.17	7.65	.006	0.63
Apertura	0.32	0.16	4.13	.042	1.38

R^2 de Nagelkerke = .14. Porcentaje de clasificación correcto para la categoría de regular 23%; porcentaje correcto de clasificación para irregular 93%.

Discusión

En cuanto a la comparación de las diferencias entre alumnos regulares e irregulares. Los alumnos regulares mostraron mejores puntuaciones en las variables de autoconcepto como lo mencionan Herbert W. Marsh and Martin (2011), el autoconcepto tiene un efecto de reforzamiento, y de ahí la importancia de la formulación y potenciamiento de ideas positivas para mejorar el desempeño efectivo de los individuos.

En los hallazgos se encontró que los alumnos regulares obtuvieron puntuaciones más altas en la autoeficacia, que coincide con Bandura (1986) y Cartagena Beteta (2008), que mencionan que un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades.

Los hallazgos de Judge and Ilies (2002) mencionan que encontraron que el neuroticismo está relacionado con el éxito académico, del mismo modo Heaven, Mak, Barry, and Ciarrochi (2002) descubrieron que la amabilidad y la responsabilidad se relacionaban positivamente con el rendimiento académico alto en adolescentes. También otros investigadores (de Vries et al., 2011) demostraron que la honestidad y la responsabilidad predicen un alto rendimiento académico.

Pintrich, Schunk, and Luque (2006) refieren que en el plano académico existe, entre otros, un tipo de estudiante que evita el fracaso, son renuentes a implicarse en el trabajo de logro académico e intentan evitar el fracaso mediante retrasos y otras estrategias autolimitadoras, lo que explica la contradicción encontrada en este estudio: Los alumnos regulares son significativamente más altos estadísticamente en satisfacción y apatía.

Los alumnos irregulares mostraron tipos de enfrentamiento evasivo y negativo, lo que indica que estos alumnos necesitan un manejo adecuado de las condiciones de estrés y fomentar mejores estrategias de enfrentamiento para mejorar el desempeño de los estudiantes. En un estudio de Fernández y Polo se encontraron diferencias en el uso de estrategias de enfrentamiento basadas en la condición de género. Los estudiantes varones en mayor medida que las mujeres, evitaron pensamientos y conductas relacionadas con el acontecimiento estresante, que confirma los hallazgos encontrados en esta investigación al encontrar enfrentamiento evasivo en los varones. Garaigordobil (2001) concluye que los varones utilizan el enfrentamiento centrado en la distracción, así como estrategias centradas en ignorar el problema o reservarlo para sí, y las mujeres buscan más apoyo social. Contrario a nuestras expectativas las mujeres mostraron un enfrentamiento negativo en esta investigación, este resultado es paralelo a Brown y Cross's (1997) quienes encontraron que las mujeres, a pesar de tener menos recursos de enfrentamiento, el logro no se vio afectado.

Los resultados del modelo nos indican que el ser mujer, tener mayor autoeficacia, neuroticismo y responsabilidad disminuyen la probabilidad de pertenecer a la categoría de alumnos irregulares. Por otro lado, el apoyo social de la familia, el enfrentamiento evasivo con los amigos y negativo con la escuela y la apertura aumentan la probabilidad de ser irregular.

No se puede descartar que la versión de los instrumentos ocupados sea poco sensible a los rasgos de personalidad de esta muestra o que tenga problemas de adaptación; aunque esto resulte poco probable, pues se ha demostrado alta confiabilidad y poder de generalización en los instrumentos ocupados.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo investigar en qué medida las variables psicosociales de autoconcepto, autoeficacia, enfrentamiento, motivación escolar y personalidad impactan el rendimiento académico, por lo que, a partir de los hallazgos, evidenciamos que la variable de rendimiento académico se explica en un 22% con las variables de responsabilidad, neuroticismo, autoeficacia y enfrentamiento. También se encontró que las calificaciones no se ven afectada por las variables de autoconcepto y motivación al logro, por lo que en el futuro se deberá de indagar con algunas otras variables que se han reportado en otras investigaciones científicas como predictores del rendimiento académico que no se tomaron en consideración en la presente investigación, como factores institucionales, la impulsividad y la persistencia.

Referencias

- Banai, B., & Perin, V. (2016). Type of High School Predicts Academic Performance at University Better than Individual Differences. *PLoS One*, 11(10), e0163996. doi:10.1371/journal.pone.0163996
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52, 1-26.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting. Second Edition*.
- Brown, S. D., Lent, R. W., Telander, K., & Tramayne, S. (2011). Social Cognitive Career Theory, Conscientiousness, and Work Performance: A Meta-Analytic Path Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 81-90.
- Camacho-Thompson, D., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N., & Fuligni, A. (2016). Financial Strain, Major Family Life Events, and Parental Academic Involvement During Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(6), 1065-1074. doi:10.1007/s10964-016-0443-0
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. doi:10.1348/2044-8279.002004

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Neuroticism and special treatment in university examinations *Social Behavior & Personality: an international journal*, 30(8), 807-811. doi:10.2224/sbp.2002.30.8.807
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The Roles of Self-Efficacy and Task Complexity in the Relationships Among Cognitive Ability, Conscientiousness, and Work-Related Performance: A Meta-Analytic Examination. *Human Performance*, 14(3), 209-230.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. doi:10.1002/pits.20048
- Co-operation, O. f. E., Development, & Statistics, U. I. f. (2003). Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000. In (pp. 389 p.). Paris: OECD.
- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7, 199-215.
- Darville, P. (2003). Factores que explican los resultados de Chile en PISA. *Santiago de Chile, MINEDUC*.
- de la Orden Hoz, A. (1991). El éxito escolar. *Revista complutense de educación*, 2(1), 13-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150085>
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303-336.
- de Vries, A., de Vries, R. E., & Born, M. P. (2011). Broad versus narrow traits: Conscientiousness and honesty-humility as predictors of academic criteria. *European Journal of Personality*, 25(5), 336-348. doi:10.1002/per.795
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Esfandagheh, F. B., Harris, R., & Oreyzi, H. R. (2012). The impact of extraversion and pre-training self-efficacy on levels of training outcomes. *Human Resource Development International*, 15(2), 175-191. doi:10.1080/13678868.2011.647460
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 868-888.
- Fernández, Y. O. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 15(27), 165-180.
- Flores-Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 537-576. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=26300223&site=ehost-live>. Accessed April 10, 2019.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.

- Gargurevich, R., & Soenens, B. (2016). Psychologically Controlling Parenting and Personality Vulnerability to Depression: A Study in Peruvian Late Adolescents. *Journal of Child & Family Studies*, 25(3), 911-921. doi:10.1007/s10826-015-0265-9
- González, J. A. M. (2010). Estrategias de ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación y desarrollo*(18).
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: a meta-analytic review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 797.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric Properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358. doi:10.1207/s15327906mbr3902_8
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635. doi:10.1016/j.paid.2008.07.006
- Marconi, G. (2015). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE: México. Retrieved from <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52): Narcea Ediciones.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, XXIII(1), 5-38.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- OCDE. (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. México.
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018. doi:doi:<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1).
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 41-58. doi:10.1348/000709910X497671
- Sanchez-Cardona, I., Rodriguez-Montalbán, R., Acevedo-Soto, E., Lugo, K. N., Torres-Oquendo, F., & Toro-Alfonso, J. (2012). Self-efficacy and openness to experience as antecedent of study engagement: an exploratory analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2163-2167.

- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences, 120*, 238-245. doi:10.1016/j.paid.2017.08.014
- Tejedor, F. J. T. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía, 5-32*.
- Thoms, P., Moore, K. S., & Scott, K. S. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior, 17*(4), 349-362.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory & Practice, 12*, 7-16.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

SEGUNDA ETAPA. MODELO: RASGO,
INDEPENDIENTE E INTRAPERSONAL

Introducción

El objetivo en esta segunda etapa fue probar las variables de personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico como réplica al estudio de la prueba de los tres modelos conceptuales de Stajkovic, Bandura, Locke, Lee y Sergent (2018).

Dentro de los factores individuales que afectan el rendimiento académico, los aspectos de personalidad son lo que han sido menos explorados. Existe evidencia de que algunos rasgos de personalidad influyen en el rendimiento académico (Banai & Perin, 2016; Poropat, 2011). Más explícitamente, se ha indicado que el nivel de responsabilidad, neuroticismo y autoeficacia contribuyen a la explicación del rendimiento académico (Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent, 2018); sin embargo, existen dudas acerca de la replicabilidad de estos hallazgos en poblaciones distintas, ya que las condiciones académicas, estructurales y de las relaciones interpersonales de los estudiantes varía.

Para comprender el comportamiento de las personas es necesario revisar las interacciones psicosociales de los individuos derivadas de su cultura. Las relaciones entre las personas dentro de un entorno sociocultural incluyen entre otras, el acuerdo de acuerdo con premisas propias de la cultura (Palacios & Martínez, 2017). En las condiciones académicas podemos citar el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que define a los estudiantes con "bajo rendimiento" como aquellos que obtienen calificaciones inferiores al Nivel 2 en los exámenes de matemáticas, lectura y ciencias en PISA. El nivel 2 se considera el nivel básico de conocimiento requerido para participar plenamente en una sociedad moderna. México tiene un alto porcentaje de estudiantes en el nivel 2 en ciencias, matemáticas y lectura (47.8, 56.6, 41.7) por encima de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (21.2, 23.4, 20.1) y los Estados Unidos de América (20.3, 29.4, 19), (OECD, 2018). En las condiciones estructurales, como el número de estudiantes, podemos mencionar a Marconi (2015) que comenta que en promedio el número de alumnos en un aula en Estados Unidos de Norteamérica es de 16, mientras que en México es de 35.

Tres modelos conceptuales de influencias conjuntas

En el estudio Stajkovic et al. (2018), examinaron las variables conjuntas de los Cinco rasgos de personalidad y la autoeficacia, como parte de un modelo conceptual y hallazgos mixtos, revisaron sus relaciones conjuntas y probaron tres modelos conceptuales de influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios, durante un semestre, ya que existe un interés de comprender mejor su desempeño. Recolectó datos de cinco muestras, tres universidades y dos países. N= 875, y realizó un análisis meta analítico de la trayectoria. Controlaron la capacidad mental general (GMA, *General Mental Ability*) y consideraron el promedio de su grado de estudios de (GPA,

Grade Point Average) relacionados con el rendimiento. Los resultados mostraron que la autoeficacia se relaciona positivamente con el rendimiento académico en los tres modelos, la responsabilidad y la estabilidad emocional (neuroticismo) predijeron la autoeficacia y el rendimiento académico en algunos análisis.

En este estudio se especifican las contribuciones individuales y conjuntas de los rasgos de personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico. Adicionalmente se explica la contribución del autoconcepto y el rendimiento académico previo (promedio de secundaria), en el rendimiento académico actual, como seguimiento a las pruebas de los tres modelos conceptuales de Stajkovic, et al, (2018). Con el objetivo conocer las características que contribuyen a su desempeño. Con una muestra de 725 participantes de Educación Media Superior se realizó un análisis de trayectorias.

Los rasgos de personalidad predisponen a cada persona a conductas coherentes con el rasgo, que también pueden resultar en una mayor autoeficacia para esas mismas actividades debido a la práctica repetida, es decir dominio aprobado. Además la autoeficacia no es obligada por los rasgos de personalidad. Porque la autoeficacia depende de la experiencia con cualquier desafío dado, es adaptable y se puede mejorar a través del dominio promulgado, aprendizaje indirecto y persuasión verbal. Es decir, cómo los estudiantes perciben las características de su entorno social: los impedimentos y las oportunidades que influyen en su actuar. Aquellos con baja autoeficacia se convencen de la inutilidad de esfuerzos, cuando se enfrentan a obstáculos académicos, mientras aquellos con alta autoeficacia encuentran formas de superarlos (Stajkovic et al., 2018).

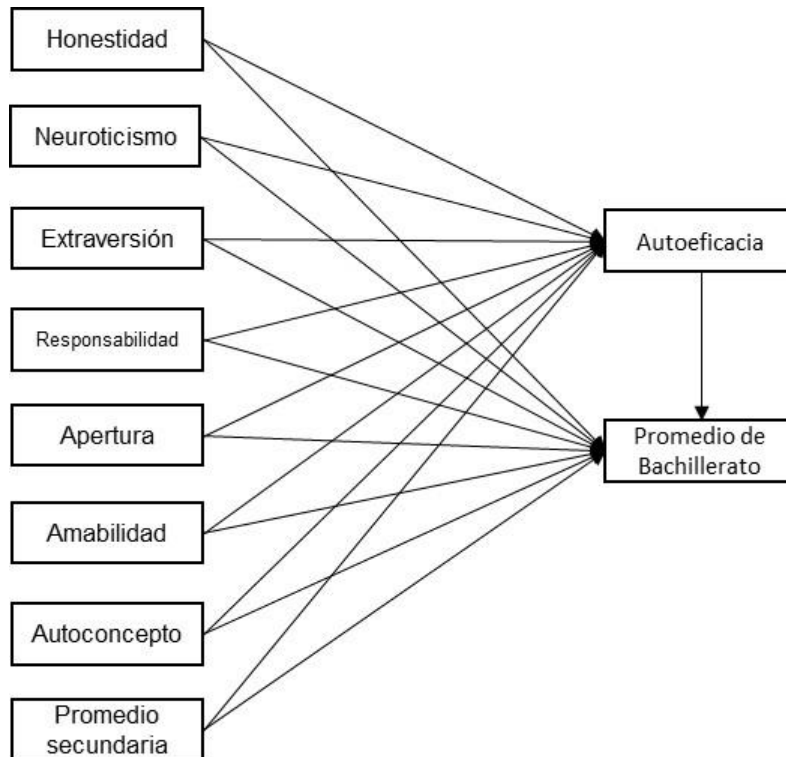
Incluimos la variable de autoconcepto, porque está relacionado con el éxito económico de los estudiantes, su salud y bienestar a largo plazo (Co-operation, Development, & Statistics, 2003) y desempeña un papel crítico en el interés y la satisfacción de los estudiantes en la escuela, apuntalando sus logros académicos, (Marsh & Martin, 2011). También incluimos el promedio anterior de educación intermedia escolar (promedio de secundaria), que predicen el rendimiento académico actual como lo han indicados varios estudios (Choi, 2005; Cortés Flores & Palomar Lever, 2008; Marsh & Martin, 2011; Moreano, 2005).

No hay una evaluación de la capacidad mental general ya que Estudios de Grigorenko et al. (2009) mostraron que el promedio de secundaria (GPA) sigue siendo el mejor predictor del rendimiento académico comparado con las pruebas estandarizadas (SSAT, *Secondary School Admission Test*), resultados que coinciden con el estudio de Stajkovic et al. (2018).

Modelo de rasgos

En este modelo los rasgos de la personalidad, el autoconcepto y el promedio de secundaria son mediados por la autoeficacia en el rendimiento académico (Fig. 2.1.). El papel mediador de la autoeficacia se basa en la noción de que la autoeficacia representa un mecanismo a través del cual las tendencias generalizadas se manifiestan (Stajkovic et al., 2018).

Figura. 2.1. Modelo de Rasgos

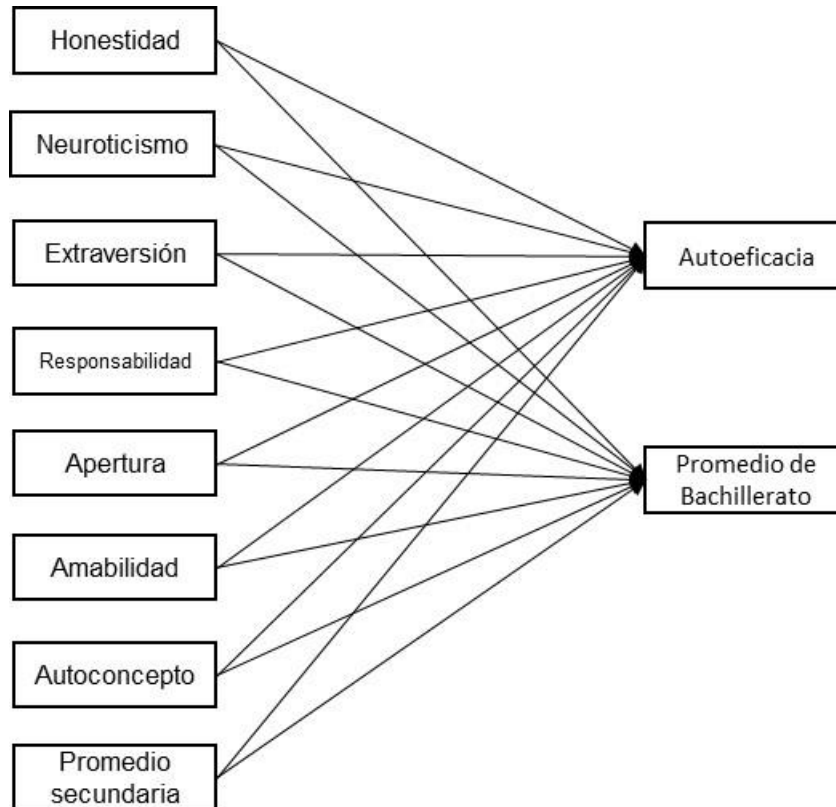


Las variables endógenas se muestran $R^2 = (1 - \text{Error cuadrático medio})$; Honestidad, Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Apertura, Amabilidad, Autoconcepto, Promedio de la secundaria. Las variables exógenas se muestran mediante estimaciones estandarizadas; Autoeficacia, Promedio de bachillerato (Rendimiento académico). Adaptado del modelo "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco rasgos de personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico: un metanálisis analítico de ruta" (Stajkovic et al., 2018). Personalidad y diferencias individuales. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Modelo independiente

En este modelo (Fig. 2.2.). los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el promedio de secundaria, influyen en el rendimiento y autoeficacia, independientemente, sin un efecto indirecto a través de la autoeficacia. Este modelo se basa en los hallazgos de los efectos de la autoeficacia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018).

Figura. 2.2. Modelo independiente

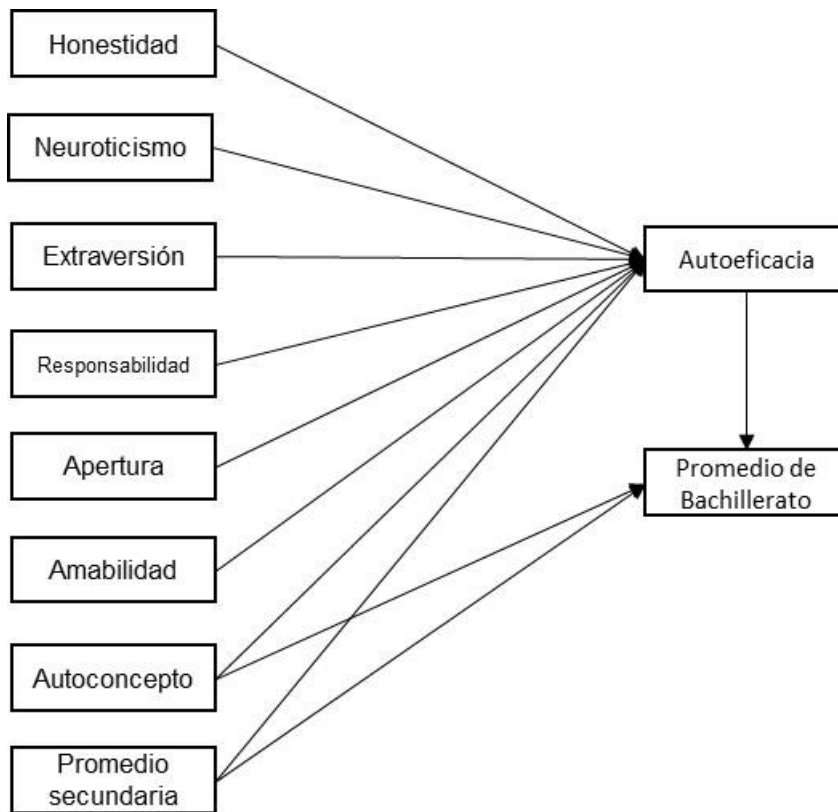


Las variables endógenas se muestran $R^2 = (1 - \text{Error cuadrático medio})$; Honestidad, Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Apertura, Amabilidad, Autoconcepto, Promedio de la secundaria. Las variables exógenas se muestran mediante estimaciones estandarizadas; Autoeficacia, Promedio de bachillerato (Rendimiento académico). Adaptado de: "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco rasgos de personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico: un metanálisis analítico de ruta" (Stajkovic et al., 2018), Personalidad y diferencias individuales. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Modelo intrapersonal

En este modelo (Fig. 2.3.), los efectos de los rasgos de personalidad, autoconcepto y promedio de secundaria son completamente mediados por la autoeficacia. Dado que el rendimiento académico ocurre dinámicamente en diferentes esferas de contenidos y bajo diversas circunstancias, los estudios no son suficientemente claros para probar que los rasgos de la personalidad son efectivos como generalidades no condicionales para predecir la varianza en el rendimiento académico por encima de la autoeficacia. (Stajkovic et al., 2018)

Figura. 2.3. Modelo intrapersonal



Las variables endógenas se muestran $R^2 = (1 - \text{Error cuadrático medio})$; Honestidad, Emocionalidad, Extraversión, Responsabilidad, Apertura, Amabilidad, Autoconcepto, Promedio de secundaria. Las variables exógenas se muestran por estimaciones estandarizadas; Autoeficacia, Promedio de bachillerato (Rendimiento académico). Adaptado de "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco rasgos de personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico: un metanálisis analítico de ruta"(Stajkovic et al., 2018), Personalidad y diferencias individuales. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Influencia de las variables en el rendimiento académico

Los rasgos de personalidad de HEXACO que influyen en el rendimiento académico

El neuroticismo predice negativamente el desempeño académico. Se argumenta que el estrés, la impulsividad y la ansiedad pueden influenciar el desempeño académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002); Responsabilidad se debe a las propiedades motivacionales de este factor, que se ve reflejado en el esfuerzo y la persistencia que manifiestan aquellos estudiantes que puntúan alto en este rasgo de personalidad (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003); La apertura y rendimiento se asocian positivamente en tareas de comunicación verbal, lenguaje y matemáticas (Gargurevich & Soenens, 2016); La agradabilidad puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, porque facilita la cooperación durante el proceso de aprendizaje (De Raad & Schouwenburg, 1996); La extraversión ha sido asociada negativamente al rendimiento académico debido a que se ha interpretado sugiriendo que los introvertidos gastan más tiempo estudiando, mientras que los extrvertidos pasan más tiempo socializando (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005); Honestidad-Humildad se divide en cuatro facetas (Lee & Ashton, 2004), sinceridad (la tendencia a ser sincero y no manipulador), equidad (la tendencia a seguir principios de imparcialidad e integridad), aversión a la avaricia (baja -sobre los lujos y las comodidades de la vida), y la modestia (bajos sentimientos de derecho y superioridad. De Vries, De Vries y Born (2011) demostraron la utilidad de las facetas de Honestidad-Humildad, para predecir el promedio de calificaciones.

Los rasgos de la personalidad de HEXACO que influyen en la autoeficacia

La autoeficacia también se ha demostrado que se relaciona sustancialmente con algunos de los factores de personalidad. En particular, autoeficacia se relaciona negativamente con el neuroticismo, se relaciona positivamente con la extraversión, apertura, y responsabilidad, y no tiene relación sistemática con la amabilidad (Judge & Ilies, 2002). La autoeficacia es un importante mediador de la relación de responsabilidad-desempeño. La responsabilidad es en general un rasgo que incorpora tendencias motivacionales generales; implica la medida en que una persona es eficiente, trabajando duro y dedicada (Chen, Casper, & Cortina, 2001). La autoeficacia sugiere que cuando la gente está dispuesta a experimentar cosas nuevas (apertura), puede ser en parte porque se sienten más autoeficaces, lo que a su vez incrementa los niveles de compromiso (Sanchez-Cardona et al., 2012). La extraversión es un rasgo de personalidad que refleja cualidades tales como excitación, sociabilidad, alta energía y emociones positivas. Altos niveles de excitación (alta energía) encontrados en personas extrovertidas resultaron con niveles altos de autoeficacia. (Esfandagheh, Harris, & Oreyzi, 2012). Las personas con alto neuroticismo carecen de confianza en sí mismas en su capacidad para realizar tareas de manera efectiva (Thoms, Moore, & Scott, 1996).

Influencia de la autoeficacia en el rendimiento académico

La autoeficacia académica se refiere a las creencias personales acerca de la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Zimmerman, 1995). En la autoeficacia académica, las creencias se relacionan positivamente con desempeños, logros y esfuerzos. La relación de autoeficacia con el rendimiento varía según el grado de rendimiento de los estudiantes, entre los estudiantes de bajo rendimiento y entre los que hacen progreso académico normal. Esto sugiere que los efectos de autoeficacia pueden ser particularmente facilitadores para estudiantes de bajo rendimiento y apunta a valorar el desarrollo y evaluación de métodos, para promover las percepciones de autoeficacia académica de tales estudiantes (Multon et al., 1991). Bandura (1977) comenta que la autoeficacia académica percibida se define como juicios personales de las capacidades de uno para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar tipos designados de desempeños educativos.

La autoeficacia percibida ocupa un lugar central en la estructura causal de la teoría cognitiva, porque las creencias de eficacia afectan la adaptación. Tales creencias influyen si las personas piensan de manera pesimista o de manera optimista, y en formas que se mejoran a sí mismas o se obstaculizan a sí mismas. Las creencias de eficacia juegan un papel central en la autorregulación de la motivación a través del objetivo desafíos y expectativas de resultados. En la teoría cognitiva social, los factores socio-estructurales operan a través de mecanismos psicológicos en el sistema del self para producir efectos de comportamiento (Bandura, 2001).

El papel mediador de la autoeficacia en la conducta, se desarrolla a partir de cuatro fuentes: la experiencia de dominio (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades), la experiencia vicaria (efectos producidos por las acciones de otros), las persuasiones sociales (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción), Bandura (como se citó en Usher & Pajares, 2006).

Brown, Lent, Telander, and Tramayne (2011) encontraron que los Cinco Grandes rasgos de la personalidad correlacionaron con el rendimiento y la autoeficacia, pero la autoeficacia correlacionaba con el rendimiento, contrario a otras investigaciones realizadas entre la autoeficacia y el rendimiento académico (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Pérez, Cupani, & Ayllón, 2005). Existe muy poca evidencia de las investigaciones realizadas en México de las interrelaciones entre los rasgos de la personalidad, la autoeficacia, el autoconcepto y el rendimiento académico en educación media superior, debido a esto, ésta investigación cobra relevancia.

La autoeficacia juega un papel importante en la predicción del rendimiento académico, (Multon, Brown, & Lent, 1991; Zimmerman, 1995) también es el caso de factores de la personalidad que ayudan a dar forma al rendimiento académico de un individuo (de Vries, de Vries, & Born, 2011; Poropat, 2009). Los estudios de la personalidad y la eficacia se han investigado de forma independiente y de forma conjunta. No obstante, pocos estudios se llevan a cabo con estudiantes de educación media superior, y aún no está claro cómo la personalidad y la autoeficacia interactúan para influir el rendimiento escolar. Además, tampoco está claro cómo otras variables de personalidad predicen el rendimiento académico, cuando se ven influenciadas por la autoeficacia. En este estudio incluye un aspecto más de personalidad como lo es el autoconcepto y el rendimiento académico previo (promedio de la secundaria).

La transición de la escuela secundaria es un momento desafiante para el adolescente. No solo el adolescente está lidiando con el cambio real a una nueva escuela, también se ocupa de la maduración, educación, y nuevos desafíos interpersonales que afectan el rendimiento escolar (Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008).

Método

La sección de metodología corresponde al primer estudio, pero para hacer más accesible la información se reproducirá en este mismo apartado.

Participantes:

Se utilizó la misma muestra que en la primera etapa: 725 participantes con edades entre los 17 y 23 años (Medad= 18 años), 291 hombres y 434 mujeres, todos alumnos de 6º semestre de educación media superior, en los turnos matutino y vespertino. Se obtuvo la desviación estándar (1.09) y la mediana (18 años). Se observó que en el turno vespertino existen alumnos mayores de edad, debido a que algunos trabajan por las mañanas y asisten a la escuela por la tarde por necesidades económicas. Por tal motivo se realizó una prueba t de student, que mostró que existen diferencias significativas en la edad entre los grupos.

Instrumentos

Se conformó una batería psicológica de auto-aplicación en línea, que contenía cinco escalas y una sección de datos sociodemográficos, que entre otras cosas incluía una pregunta respecto al promedio actual que llevaban en la escuela al momento de contestar la batería. Se incluyeron también preguntas respecto a su promedio de calificaciones de secundaria y su promedio de

bachillerato. La información fue anónima, confidencial y se mencionó que no tenía repercusión en su calificación. El presente estudio cuenta con un análisis factorial exploratorio paralelamente con el análisis de confiabilidad. Se verificó la consistencia interna y la dimensionalidad de las escalas. Resultando en la eliminación de elementos con bajas variaciones explicadas. A continuación, se enlistan las escalas utilizadas:

- Escala de Autoeficacia. (Owen & Froman, 1988) adaptada al español por Becerra-González y Reidl (2015). El instrumento está integrado por 31 reactivos que se responden por medio de una escala Likert de cuatro niveles que van desde 1 (me siento nada eficaz) a 4 (me siento completamente eficaz). (Ejem: Tomar apuntes organizados en una clase, Presentar un examen, Preguntar en clase al profesor acerca de algo que no entendiste, Escuchar cuidadosamente una clase de un tema difícil) La escala cuenta con 26 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .93.
- Escala de Autoconcepto Académico para Adolescentes. (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Isabel Reyes-Lagunes, 2013). Consta de 28 reactivos y se utilizó una escala Likert que va desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). (Ejem: Antes de empezar una tarea analizo las distintas formas de llevarlo a cabo, Expreso verbalmente mis ideas de forma clara, Leo varias veces los textos para encontrar la idea principal, Cuando tengo un problema busco nuevas estrategias para solucionarlo). La escala se ajustó a 26 reactivos y se utilizó una escala unidimensional con una consistencia interna de .91.
- HEXACO-Inventario de Personalidad Revisado. (Lee & Ashton, 2004). El HEXACO-PI-R evalúa seis dimensiones de personalidad: Honestidad-Humildad, Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Amabilidad y Apertura a la experiencia. (Ejem: Estaría muy aburrido si visitara una galería de arte, Planeo con anticipación y organizo las cosas para evitar andar a las carreras a última hora, Raramente guardo resentimiento, incluso en contra de la gente que me ha ofendido, Me siento bastante satisfecho conmigo mismo, Me daría miedo si tuviera que viajar en condiciones de mal clima, No usaría adulación para obtener mejores calificaciones). El inventario contiene 60 ítems de respuesta. Cada ítem está estructurado de acorde a una escala tipo Likert de 5 tipos de respuesta (1=Muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo). Se encontró una consistencia interna de .62 en la dimensión de Honestidad-Humildad, .61 en la dimensión de neuroticismo, .71 en la dimensión de extraversión, .58 en la dimensión de amabilidad, .68 en la dimensión de responsabilidad, .67 en la dimensión de apertura.

- El rendimiento académico se midió a través del promedio general en su sexto semestre. Este factor no pudo ser extraído de los archivos de la Institución. La variable del rendimiento académico ha sido operacionalizada por diversos países (Imose & Barber, 2015; Soh, 2011).
- A los participantes se les preguntó su promedio de la escuela secundaria y se registró como lo informaron. Este factor no pudo ser extraído de los archivos de la Institución. El dato de la calificación que solicitamos no es la evaluación de su desempeño, es la calificación anterior, por lo que es más fácil recordar por los participantes.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación, se utilizó la plataforma para aplicaciones de encuestas electrónicas SurveyMonkey®. Se recurrió a solicitar permiso a las autoridades en un plantel de nivel medio superior gubernamental ubicado en el oriente de la Ciudad de México. Las aplicaciones se realizaron en el periodo junio 2017 a los alumnos de 6º semestre, generación 2014- 2017, de los turnos matutino y vespertino, durante los horarios de clase en los salones de cómputo de la propia institución. Se pidió a los participantes que respondieran a las escalas de la manera más clara y sincera posible, indicando los objetivos de esta. Asimismo, se destacó el anonimato de las respuestas y se les indicó que éstas no serían catalogadas como buenas o malas, correctas o incorrectas, lo anterior con la finalidad de garantizar, en la medida de lo posible, la honestidad de los participantes. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Se empleó estadística descriptiva para obtener información sobre las características de la muestra; para conocer el nivel de los participantes en cada una de las variables analizadas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Se correlacionaron con las variables evaluadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Posteriormente se replicaron los modelos conceptuales de influencia de los rasgos de la personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018), mediante análisis de trayectoria (realizada en AMOS y R).

Resultados

Debido a que el presente estudio pone a prueba tres modelos conceptuales, basados en la muestra analítica del estudio anterior, se omitirán las tablas referentes a los estadísticos descriptivos y correlaciones ya que son los mismos datos de la primera etapa. El único dato nuevo es la correlación existente en el promedio actual y el promedio de secundaria $r = .48, p < .01$

El modelo de rasgos es un modelo saturado, las relaciones endógenas están especificadas y por lo tanto tiene un modelo ajustado perfectamente por diseño. Los modelos independiente e intrapersonales no están saturados; son conceptualmente más parsimoniosos que el modelo de rasgos (Stajkovic et al., 2018).

Tabla 2- 8. Comparación entre los modelos de rasgo, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.

			Modelo de rasgos	Modelo independiente	Modelo intrapersonal
Autoeficacia	<---	Honestidad-Humildad	-0.03	-0.03	-0.03
Autoeficacia	<---	Neuroticismo	-0.02	0.02	-0.02
Autoeficacia	<---	Extraversión	0.12**	0.12**	0.12**
Autoeficacia	<---	Responsabilidad	0.06	0.06	0.06
Autoeficacia	<---	Apertura	0.02	0.02	0.02
Autoeficacia	<---	Agradabilidad	-0.01	-0.01	-0.01
Autoeficacia	<---	Autoconcepto	0.49**	0.49**	0.49**
Autoeficacia	<---	Promedio secundaria	0.03	0.03	0.03
Rendimiento académico	<---	Honestidad-Humildad	0.02	0.01	
Rendimiento académico	<---	Neuroticismo	0.13**	0.13*	
Rendimiento académico	<---	Extraversión	-0.04	0.01	
Rendimiento académico	<---	Responsabilidad	0.20**	0.22**	
Rendimiento académico	<---	Apertura	-0.03	-0.03	
Rendimiento académico	<---	Agradabilidad	-0.03	-0.03	
Rendimiento académico	<---	Promedio secundaria	0.39**	0.40**	0.42**
Rendimiento académico	<---	Autoconcepto	-0.11	0.06	-0.06
Rendimiento académico	<---	Autoeficacia	0.33**		0.34**

** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.10.

Tabla 2- 9. Pruebas de bondad de los ajustes y comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.

	Modelo de Rasgos	Modelo independiente	Modelo intrapersonal
R ² Autoeficacia	0.58	0.60	0.58
R ² Rendimiento académico	0.30	0.29	0.29
Grados de libertad		1	6
X ² Modelo de ajuste		22.2	31.25
CFI Modelo de ajuste		0.96	0.95
NFI Modelo de ajuste		0.96	0.95
RMSEA Modelo de ajuste	0.13	0.17	0.08
RMR Modelo de ajuste		0.01	0.01
BIC Modelo de ajuste	362.24	377.85	353.97
AIC Modelo de ajuste	110	130.201	129.25

** p < 0.01, * p < 0.05, † p < 0.10.

En la tabla 2- 9 el modelo de rasgos explicó la mayor variación en el rendimiento académico (R²= .30) y el modelo independiente explicó mayor variación en la autoeficacia (R²= .60), en los tres modelos se muestra una diferencia muy pequeña entre uno y otro tanto en el rendimiento académico (R²= .30, R²= .29, R²= .29) como en la autoeficacia (R²= .60, R²= .58, R²= .58).

Todos los modelos explican mejor la relación con la autoeficacia que con el rendimiento académico, ya que el autoconcepto es más significativo con la autoeficacia que con el rendimiento académico. El desempeño académico previo es el mejor predictor para el desempeño académico actual. El vínculo entre el rendimiento académico y la autoeficacia puede explicarse por una variación del 33% y el 34% del modelo de rasgo y del modelo intrapersonal, respectivamente; sin embargo, esto no afecta el modelo independiente donde no hay enlace.

En la tabla 2- 8 el autoconcepto tiene una relación negativa con el rendimiento académico (-.11), esto podría explicarse con relación a que los alumnos con mayor autoconcepto no les afecta las calificaciones bajas (Moreano, 2005).

Se realizó la prueba de ANOVA para comparar los modelos, mostrando que existe diferencia significativa entre el modelo de rasgos y el modelo intrapersonal, así como en el modelo

independiente y el modelo intrapersonal, con una X^2 (CHI cuadrada) de 33.462. Por lo que se confirma que el modelo intrapersonal cuenta con el mejor ajuste de los datos.

Discusión

El modelo intrapersonal a diferencia del modelo independiente soporta la relación entre la autoeficacia y el rendimiento, otra diferencia también es la sustracción de los rasgos de personalidad en el rendimiento académico. El modelo de rasgos explica la mayor varianza que el modelo intrapersonal, la diferencia no es estadísticamente significativa. Las medidas de ajuste así como la comparación de sin embargo los modelos por medio de la prueba de ANOVA muestra que el modelo intrapersonal ajusta mejor a los datos y es más parsimonioso debido a que tiene 6 enlaces menos.

El mejor predictor del rendimiento académico es el rendimiento académico previo, lo que indica que los grados altos son indicativo de trabajo duro, concienzudo, resiliencia y persistencia (R. B. Lee, Baring, & Sta. Maria, 2016)

El neuroticismo está significativamente relacionado con el rendimiento académico, y puede explicarse a través de algunas investigaciones anteriores (O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009), dado que la inteligencia permite que los jóvenes manejen las respuestas emocionales. Estos estudiantes han desarrollado mejores estrategias para manejar sus propias respuestas emocionales. La responsabilidad está significativamente relacionada con el rendimiento académico porque es probable que los estudiantes organizados, auto disciplinados, que tengan una gran habilidad para el trabajo y que tengan una necesidad de logros, se desempeñen mejor en las tareas académicas que aquellos estudiantes sin estas características personales (Tomas y Adrian, 2003). La extraversión está correlacionada positivamente con la autoeficacia porque aumenta las reacciones positivas de los demás, lo que puede aumentar la autoeficacia. El autoconcepto académico proporciona una base cognitiva para desarrollar las creencias de la autoeficacia académica (Bong y Skaalvik, 2003).

Los tres modelos explican mejor la relación de las variables con la autoeficacia que con el rendimiento académico, debido a que el autoconcepto es más significativo con la autoeficacia que con el rendimiento académico. El rendimiento académico previo es el mejor predictor del rendimiento académico actual. El vínculo de autoeficacia- rendimiento académico, se explica por una diferencia muy pequeña en la varianza entre el modelo de rasgos y el modelo intrapersonal, sin embargo no impacta en el modelo independiente donde no existe el vínculo, esto quiere decir que los rasgos de personalidad no están mediados por la autoeficacia, contrario a lo encontrado en investigaciones anteriores (Chen et al., 2001).

Parece no haber una influencia que motive y ayude a regular la personalidad en los adolescentes y les ayude en su adaptación. Por lo que el sistema educativo y las familias deberán mejorar los factores motivacionales para obtener mejores resultados en el futuro (Ruiz, Contreras y Oliver, 2017).

Una diferencia importante en el modelo intrapersonal es que se observa que, ante la ausencia de la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia, la relación entre la responsabilidad y el rendimiento académico aumenta, lo que indica a mayor interés, persistencia y motivación, todos los cuales vienen con mayor niveles de autoeficacia, se construyen sobre las facetas básicas de la responsabilidad del individuo; por ejemplo, siendo metódico y disciplinado, esforzándose por el logro y presionando por un mayor nivel de actuación. (Fosse, Buch, Säfvenbom y Martinussen, 2015).

Conclusión

Los resultados encontrados en este estudio el modelo Intrapersonal da una explicación más parsimoniosa de la relación entre las variables. El presente estudio contribuye al conocimiento sobre el rendimiento académico a través de factores psicológicos mediante la prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los rasgos de personalidad (HEXACO) y la autoeficacia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018), autoconcepto y rendimiento académico previo, en una muestra de estudiantes de bachillerato mexicanos.

A pesar de que las condiciones estructurales y académicas no son las mismas en Estados Unidos de América y México. El estudio de (Stajkovic et al., 2018) y este estudio, muestran semejanzas en los resultados: el rendimiento académico previo, la autoeficacia, el neuroticismo y responsabilidad, como las variables que mejor correlacionan con el rendimiento académico.

El rendimiento académico previo es el mejor predictor del rendimiento académico, la autoeficacia seguida de los rasgos de la personalidad: responsabilidad y neuroticismo. Similar a los resultados obtenidos en el estudio de Stajkovic et al. (2018). Los resultados muestran que las habilidades y aptitudes desarrolladas por los alumnos, el esfuerzo de los maestros y el acompañamiento de los padres, durante su educación previa han dado resultados. Estos factores también pueden ayudar a definir el perfil del alumno de nuevo ingreso con menos problemas de fracaso académico y a desarrollar las habilidades y capacidades de los alumnos en las Instituciones de Educación Básica y Media Superior. Los estudiantes pueden usar el poder de sus creencias de autoeficacia para ayudarles en su permanencia en sus estudios, así como a sus aptitudes y conocimientos que han adquirido durante su desarrollo escolar (su rendimiento académico previo).

Los hallazgos encontrados pueden ayudar en la elaboración de los nuevos planes de estudio en la Educación Media Superior, se recomienda mejorar los aspectos psicológicos que ayuden a mejorar

el rendimiento académico de los estudiantes. Esta es un área de oportunidad para las instituciones educativas. También esta información puede ser utilizada para incluir el promedio de la Educación Secundaria para la admisión a la Educación Media Superior.

Los resultados sugieren mejorar la inclusión de correlaciones más fuertes con el rendimiento académico, como el autocontrol (Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla, & Gross, 2019). No dudamos que en los datos solicitados en el promedio de calificación de la secundaria o de la calificación de Educación Media Superior se hayan equivocado. Para futuras investigaciones se podría contar con una composición diferente de la muestra. Sería valioso contar datos experimentales sobre qué tan fácilmente pueden cambiar las cogniciones y capacidades, así como para quién, durante qué período de tiempo y para qué, ¿En qué medida estos cambios impactan en las calificaciones?. Intervenciones basadas en la teoría, podría ayudar a los estudiantes a optimizar su potencial.

Referencias

- Ahmad, S., Ch Abid, H., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education & Research*, 39(2), 239-249. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126124294&site=ehost-live>
- Banai, B., & Perin, V. (2016). Type of High School Predicts Academic Performance at University Better than Individual Differences. *PLoS ONE*, 11(10), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163996>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baoyan, Y., & Minggang, W. (2015). How Father's Education and Economic Capital Impact Academic Performance—An Analysis Based on the Mediating Effect and Moderating Effect. *Chinese Education & Society*, 48(6), 412-432. <https://doi.org/10.1080/10611932.2015.1119508>.
- Becerra-González, C., & Reidl, L.M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. (Spanish). *Motivation, Self-Efficacy, Attributional Style and Academic Performance of High School Students. (English)*, 17(3), 79-93. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=109369776&site=ehost-live>
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting. Second Edition.*
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=109369776&site=ehost-live>

[.http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=19919439&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=19919439&site=ehost-live)

- Brown, S. D., Lent, R. W., Telander, K., & Tramayne, S. (2011). Social Cognitive Career Theory, Conscientiousness, and Work Performance: A Meta-Analytic Path Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 81-90. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=24904481&site=ehost-live>
- Caballero D, C. C., Abello LI, R., & Palacio S, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Camacho-Thompson, D., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N., & Fuligni, A. (2016). Financial Strain, Major Family Life Events, and Parental Academic Involvement During Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(6), 1065-1074. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0443-0>.
- Canda Moreno, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*: Cultural.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>.
- Carrillo, S., & Ríos, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(2), 9-34. Retrieved from: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001&nrm=iso.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Neuroticism and special treatment in university examinations *Social Behavior & Personality: an international journal*, 30(8), 807-811. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.807>.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah, N.J.: Psychology Press.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The Roles of Self-Efficacy and Task Complexity in the Relationships Among Cognitive Ability, Conscientiousness, and Work-Related Performance: A Meta-Analytic Examination. *Human Performance*, 14(3), 209-230. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403_1
- Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Lawlor, D. A., & Lynch, J. W. (2014). Effects of simulated interventions to improve school entry academic skills on socioeconomic inequalities in educational achievement. *Child Development*, 85(6), 2247-2262. <https://doi.org/10.1111/cdev.12309>.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Co-operation, Development, & Statistics, (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*. (pp. 389). Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215. Retrieved

from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=33065041&site=ehost-live>

De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality, 10*(5), 303–336. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199612\)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2)

de Vries, A., de Vries, R. E., & Born, M. P. (2011). Broad versus narrow traits: Conscientiousness and honesty-humility as predictors of academic criteria. *European Journal of Personality, 25*(5), 336-348. <https://doi.org/10.1002/per.795>.

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 373-399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY, US: Scribner/Simon & Schuster.

Esfandagheh, F. B., Harris, R., & Oreyzi, H. R. (2012). The impact of extraversion and pre-training self-efficacy on levels of training outcomes. *Human Resource Development International, 15*(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.647460>

Faust, L. E. (2017). *A Study of Grit and Self-Efficacy in Students in Developmental Placements*. (Doctoral Dissertation) . Retrieved from <https://knowledge.library.iup.edu/etd/1513>.

Flores-Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7*(16) 537-576. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=26300223&site=ehost-live>. Accessed April 10, 2019.

Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, Identity and Educational Achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development, 27*(3), 331–339. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ755160&site=ehost-live>

Fosse, T., Buch, R., Säfvenbom, R., & Martinussen, M. (2015). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy, *Journal of Military Studies, 6*(1), 47-65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>

Gargurevich, R., & Soenens, B. (2016). Psychologically Controlling Parenting and Personality Vulnerability to Depression: A Study in Peruvian Late Adolescents. *Journal of Child & Family Studies, 25*(3), 911-921. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0265-9>

Geiser, S., Santelices, M. V., & University of California, B. C. for S. in H. E. (2007). *Validity of High-School Grades in Predicting Student Success beyond the Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.6.07. Center for Studies in Higher Education. Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED502858&site=ehost-live>.

Guirguis, R., & Pankowski, J. (2017). Potential Effects of Teaching Strategies on Students' Academic Performance under a Trump Administration. *Journal of Education and Training Studies, 5*(4), 103-110. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1133888&site=ehost-live>

- Imose, R., & Barber, L. K. (2015). Using undergraduate grade point average as a selection tool: A synthesis of the literature. *The Psychologist-Manager Journal*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/mgr0000025>
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797–807. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.797>
- Kipnis, D., & Resnick, J. H. (1971). Experimental prevention of underachievement among intelligent impulsive college students. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 36(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030511>
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric Properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3902_8.
- Lee, R. B., Baring, R. V., & Sta Maria, M. A. (2016). Gender Variations in the Effects of Number of Organizational Memberships, Number of Social Networking Sites, and Grade-Point Average on Global Social Responsibility in Filipino University Students. *Europe's journal of psychology*, 12(1), 191–202. doi:10.5964/ejop.v12i1.1040.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.006>
- Marconi, G. (2015). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE: México. Retrieved from <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=30672060&site=ehost-live>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-38. Retrieved from: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/978/943>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- O'Connor, M. C. m. u. c., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality & Individual Differences*, 43(5), 971-990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Isabel Reyes-Lagunes, L.I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Proceedings of the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>
- Palacios, J. R., & Martínez, R. (2017). Descripción de características de personalidad y dimensiones socioculturales en jóvenes mexicanos. *Description of personality characteristics and sociocultural dimensions in mexican youths.*, 35(2), 453-484. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.003>.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (20s05). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=335027178002>
- Pike, G. R., & Saupe, J. L. (2002). Does High School Matter? An Analysis of Three Methods of Predicting First-Year Grades. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207. <https://doi.org/10.1023/A:1014419724092>
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 41-58. <https://doi.org/10.1348/000709910X497671>.
- Post, D., & Pong, S.-L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1/2), 99-131. <https://doi.org/10.1111/j.1564-9148.2009.00050.x>
- Rué Domingo, J., Arana Navarro, A., González de Audicana Amenábar, M., Abadía Valle, A., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5523>.
- Ruiz, M., Contreras, M. & Oliver, L. (octubre,2017). La reforma educativa en el marco del derecho a la educación y el cosmopolitismo. Trabajo presentado en la Universidad Iberoamericana. Retrieved from http://ibero.mx/prensa/reforma-educativa-no-combate-analfabetismo-investigadora-ibero?_ga=2.51502569.155756088.1507045492-1910231645.1501084739.
- Sanchez-Cardona, I., Rodriguez-Montalbán, R., Acevedo-Soto, E., Lugo, K. N., Torres-Oquendo, F., & Toro-Alfonso, J. (2012). Self-efficacy and openness to experience as antecedent of study engagement: an exploratory analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2163-2167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.446>
- Shahed, S., Hashmi, M. R., & Hashmi, A. M. (2016). Academic Performance, Self Efficacy and Perceived Social Support of Visually Impaired Students. *Annals of King Edward Medical University*, 22(1), 72-77. <https://doi.org/10.21649/akemu.v22i1.1068>

- Soh, K.(2011). Grade point average: what's wrong and what's the alternative? *Journal of Higher Education Policy & Management*, 33(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.537009>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española De Pedagogía*, 61(224), 5-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23764435>
- Thoms, P., Moore, K. S., & Scott, K. S. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 17(4), 349-362. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199607\)17:4<349::AID-JOB756>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199607)17:4<349::AID-JOB756>3.0.CO;2-3)
- Tomas Chamorro-Premuzic, & Adrian Furnham. (2003). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory & Practice*, 12, 7-16. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=24003908&site=ehost-live>
- Villarreal, M. G., López, E., Bernal, P., Escobedo, J., & Valadez, L. (2009). Rendimiento académico de alumnos de secundaria beneficiarios del Programa Oportunidades en comunidades rurales y semiurbanas de Chiapas y Nuevo León. *Región y sociedad*, 21, 127-164. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252009000200005&lng=es&tlng=es.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Conclusiones Generales

Los resultados en la etapa dos muestran que el mejor predictor del rendimiento académico es el rendimiento previo. Los resultados se pueden explicar a la uniformidad de la estructura del Sistema de Educación en México en cuanto a la formación de los profesores y al currículo y a los materiales, de acuerdo a Backhoff and Díaz (2005). El hecho de contar con un currículo nacional, libros de texto gratuitos y con una formación magisterial uniforme, presenta una gran oportunidad para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece la nación en términos de lo que logran aprender los estudiantes con respecto a lo que se espera que aprendan. También se puede evidenciar la dimensión del perfil de habilidades, hábitos de estudio, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ambos estudios la autoeficacia, el neuroticismo y la responsabilidad son las variables que mejor predicen el rendimiento académico. La autoeficacia tiene una correlación media con el rendimiento académico. Una persona que cree en sus capacidades, habilidades, aptitudes y valores tiene la posibilidad de conseguir sus metas académicas y personales. Los alumnos de educación media superior con una personalidad neurótica; estudiantes destacados que tienen la capacidad de manejar las respuestas emocionales y que han aprendido estrategias para manejar mejor sus reacciones emocionales; y con personalidad responsable: tienen alto nivel de aspiraciones, trabajan con más empeño para lograr sus objetivos, se toman tiempo ante las tareas, resuelven sus problemas y son organizados; tienden a conseguir un mejor rendimiento académico.

Los resultados en la etapa uno indican: que el ser mujer, tener mayor autoeficacia, neuroticismo y responsabilidad disminuyen la probabilidad de pertenecer a la categoría de alumnos irregulares. Por otro lado, el apoyo social de la familia, el enfrentamiento evasivo con los amigos y negativo con la escuela y la apertura aumentan la probabilidad de ser irregular.

ESTUDIO 2. REELABORACIÓN DE LOS MODELOS
CONCEPTUALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
CONSIDERANDO LA PERSISTENCIA,
IMPULSIVIDAD E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Introducción

El rendimiento académico puede ser explicado desde varios ámbitos como: económico, estructural, pedagógico, educativo y psicosocial (Ahmad, Ch Abid, Ayub, Zaheer, & Batool, 2017; Baoyan & Minggang, 2015; Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014; Cortés Flores & Palomar Lever, 2008; Geiser & Santelices, 2007; Guirguis & Pankowski, 2017; Pike & Saupe, 2002; Rué et al., 2013). Este estudio planteará el rendimiento académico desde el ámbito psicosocial en estudiantes de bachillerato. Debido a que existen pocos estudios de estudiantes de bachillerato relacionados con factores psicosociales. El 52% de los mexicanos entre 24 y 34 años carecen de educación secundaria superior (preuniversitaria) lo que favorece la desigualdad en el mercado laboral (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico, 2018). El rendimiento académico es un predictor de la inserción social, laboral, de mejor ingreso y una mejor calidad de vida (Flores-Crespo, 2002; Villarreal Guevara, López Camacho, Bernal, Escobedo, & Valadez, 2009).

En el estudio anterior se determinó que los factores que predicen el rendimiento académico en Educación Media Superior son la autoeficacia, la personalidad neurótica y responsable. El objetivo de este estudio fue refinar la prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los rasgos de personalidad y autoeficacia en el rendimiento académico, incluyendo en esta segunda fase la variable de persistencia y autoeficacia como variables mediadoras entre las variables de personalidad, impulsividad, enfrentamiento, identidad institucional, COMIPEMS y rendimiento académico.

El éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto. En la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar. El rendimiento educativo de los estudiantes se ha presentado en los medios de comunicación social como el escándalo del fracaso escolar. Desde el momento en que la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, es decir, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo (de la Orden Hoz, 1991). En México se establecieron los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior como una necesidad de establecer “un examen nacional indicativo previo a la licenciatura que permitiera a las propias instituciones, a las autoridades gubernamentales y a la sociedad en general, evaluar las habilidades y los conocimientos básicos que poseen los aspirantes. Conocer la pertinencia e idoneidad de la formación académica de los nuevos profesionistas del país”. Fueron las palabras de Ernesto Zedillo, estando al frente de la Secretaría de Educación Pública en 1992. Boletín 31 CENEVAL (2017).

La información que se obtiene con los resultados del CENEVAL, tratada conjuntamente con el promedio del ciclo anterior, permite una mejor predicción del rendimiento académico en el primer

año para los alumnos que ingresan a una institución (Riveros, 2009). Se han realizado investigaciones (Geiser & Santelices, 2007; Pike & Saupe, 2002) en donde se muestra que el promedio de la secundaria es mejor indicador que el examen de ingreso al bachillerato para que los estudiantes terminen sus estudios universitarios. Los estudiantes que se desempeñan bien en sus estudios de secundaria, han "ganado" buenas calificaciones; la capacidad intelectual es importante, otras cualidades del estudiante como motivación personal, la disciplina y la perseverancia también son fundamentales para lograr y mantener un alto promedio de secundaria. El promedio de la secundaria tiene un significado antiguo como: mérito, recompensa u honor.

Estudios de Grigorenko et al. (2009) mostraron que el promedio de secundaria (GPA, *Grade-Point Average*) sigue siendo el mejor predictor del rendimiento académico comparado con las pruebas estandarizadas (SSAT, *Secondary School Admission Test*). Añaden también que la validez de la predicción el rendimiento académico puede mejorar al introducir medidas basadas en teorías de aprendizajes autorregulados, como la autoeficacia.

Las creencias de la autoeficacia afectan la adaptación. Tales creencias influyen si las personas piensan de manera (Usher & Pajares, 2006) pesimista o de manera optimista y en formas que se mejoran a sí mismas o se obstaculizan a sí mismas. La autoeficacia académica se refiere a las creencias personales acerca de la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Zimmerman, 1995).

La autoeficacia puede ser vista como un medio para el desarrollo y la regulación de comportamientos que pueden caracterizarse como rasgos de personalidad (Bandura, 2012). En consecuencia, la autoeficacia puede guiar las facetas inherentes de la conciencia (Di Giunta et al., 2013), tanto en la preparación de una tarea determinada como en la realización de la tarea en cuestión. El interés, la persistencia y la motivación, vienen con mayores niveles de autoeficacia, se construyen sobre las facetas básicas de la conciencia del individuo; siendo metódico y disciplinado, esforzándose y presionando por mayores niveles de actuación (Fosse, Buch, Säfvenbom, & Martinussen, 2015).

La persistencia es definida como la habilidad de quedarse en algo durante un largo período hasta que se domine (Duckworth, 2016). Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007), estudiaron la validez predictiva de la escala de persistencia para el promedio de calificaciones de los estudiantes de una Universidad. Duckworth (2016) examinó la relación de la persistencia y la puntuación SAT (*Scholastic Aptitude Test*) como una medida de capacidad intelectual para ver si la persistencia puede explicar cualquier variación por encima y más allá de lo normal. Este estudio mostró que los estudiantes con persistencia superaron a sus compañeros ($r = .25$), y esta correlación fue aún más fuerte cuando los puntajes del SAT fueron constantes ($r = .34$). Esta correlación es consistente con

los hallazgos de un estudio de Moutafi, Furnham y Paltiel (2005) en el que los autores concluyeron que las personas menos inteligentes usaron la ética de trabajo y persistencia para compensar.

En un estudio reciente en la Universidad Estatal de Ohio, los investigadores evaluaron la validez predictiva de gran parte del éxito de los estudiantes afroamericanos en una institución predominantemente blanca. En este estudio particular, la persistencia representó el 24 por ciento de la varianza de GPA (*Grade Point Average*) entre los participantes (Strayhorn, 2014). Strayhorn también revisó las medidas cognitivas de los estudiantes después de administrar la escala de persistencia, solo para reconocer que aquellos con niveles más altos en persistencia se desempeñaron más alto en ambos, y en cuanto a GPA de la escuela secundaria (Strayhorn, 2014).

La Responsabilidad como un rasgo de la personalidad, se ha relacionado con cualidades tales como planificación, persistencia o determinación (Digman & Inouye, 1986). Digman e Inouye (1986) han señalado el término Responsabilidad para referirse tanto a la escala de investigación, como a la definición extraída del diccionario, pero este es un término ambiguo y en muchos casos se encuentra cargado por otros componentes. Digman y Takemoto-Chock (1981) prefirieron llamarlo “Voluntad de Logro” o simplemente “Voluntad” al asociarse al logro educacional. Sin embargo, existe un acuerdo general por el término responsabilidad (como se citó en Carver y Scheier, 1997). La dimensión de responsabilidad se refiere al grado de necesidad de logro, persistencia, competencia y motivación en la conducta y en las metas de una persona. Este rasgo propicia el cumplimiento de tareas, alto rendimiento académico y ocupacional, competencia intelectual, metas altas, organización diligente y trabajo duro, manejo del ambiente y solución de problemas (Costa y McCrae, 1992).

Sujetos con altos niveles en este rasgo se caracterizan por tomarse más tiempo ante las tareas, analizan y proceden cuidadosamente en la resolución de problemas, y cometen menos errores. Los sujetos con alta responsabilidad pueden ser escrupulosos, confiables, ordenados y puntuales, los sujetos bajos en responsabilidad son más descuidados para la consecución de sus metas y no cumplen fielmente sus normas, ni responsabilidades, no por déficits morales sino por dificultad para la organización y planificación de sus actividades, siendo más hedonistas e interesados en el sexo (Barrick y Mount, 1991).

O'Connor y Paunonen (2007), en un estudio de meta-análisis, reportaron una (media de) correlación entre responsabilidad y rendimiento académico de $r = .24$. Resultados semejantes fueron informados en el meta-análisis realizado por Poropat (2009), donde se obtuvo una (media de) correlación de $r = .22$. En este último trabajo, se estimó la correlación entre Responsabilidad y rendimiento académico, controlando el efecto de la inteligencia, y se observó una (media de) correlación parcial de $r = .24$. La magnitud del efecto del rasgo Responsabilidad fue semejante a la aportada por la inteligencia (r

= .23) y de otras variables de fuerte poder predictivo, tal fue el caso del nivel socioeconómico ($r = .32$; v.g. Sirin, 2005).

La dimensión Apertura mide la conducta de la persona frente a experiencias nuevas y/o extrañas, los sujetos con alta apertura, son abiertos y curiosos acerca del mundo externo e interno, sus vidas están llenas de experiencia variadas, pueden ser más tolerantes ante ideas nuevas y valores poco convencionales y la inteligencia, aunque incluye elementos como creatividad y pensamientos divergentes, pero no es equivalente de la inteligencia puesto que algunas personas muy inteligentes pueden ser muy cerradas a la experiencia mientras que muchas personas muy abiertas ante el mundo pueden presentar capacidades intelectuales limitadas.(Cassaretto, 2009).

En la literatura se informa que la Apertura como rasgo de personalidad no estaría asociado con el rendimiento académico (Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004). Sin embargo, un número reducido de investigaciones han descubierto relaciones entre este factor y el logro académico, pero de manera contradictoria. En algunos trabajos se informa una relación positiva y en otros de manera negativa. Por ejemplo, el factor Apertura correlacionó positivamente con el GPA (*Grade Point Average*) (Farsides & Woodfield, 2003); y con el promedio final de un curso de grado (Conard, 2006), mientras que en otras investigaciones este factor correlacionó negativamente con el GPA (Paunonen, 1998).

El Neuroticismo (otro rasgo de la personalidad) predice negativamente el desempeño académico. Se argumenta que el estrés, la impulsividad y la ansiedad como características del neuroticismo, pueden influenciar el desempeño académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002). Eysenck (1976) afirma que los rasgos que presentan los más emotivos o vulnerables a la neurosis son los siguientes: tienen una inadecuada organización de la personalidad, presentan poca tolerancia a las situaciones conflictivas y a la frustración, son dependientes de los demás y muy sugestionables. Tienen un estrecho margen de interés, son muy susceptibles con sentimientos de minusvalía e inseguridad. Son personas intolerantes y muestra una pobre e inadecuada autocrítica. Son esencialmente rígidos en sus relaciones interpersonales, ansiosos, inquietos e irritables, tienen dificultades para el aprendizaje, realizan sus tareas lentamente y con poca precisión.

Los estudios meta-analíticos de O'Connor y Paunonen (2007) y Poropat (2009) no corroboran esta relación entre el factor Neuroticismo y el éxito académico. En el trabajo de O'Connor y Paunonen (2007) se observa una media de correlación de $r = -.03$. Resultados semejantes son informados por Poropat (2009), donde el factor Estabilidad Emocional (el polo inverso de Neuroticismo) presentó una correlación promedio de $r = .02$. Esta media de correlación pequeña sugiere que esta dimensión de personalidad no puede ser considerada como una diferencia individual relacionada directamente con el rendimiento escolar en general.

Se ha considerado la impulsividad como la tendencia a actuar sin pensar , la propensión a actuar con menos reflexión que la mayoría de las personas con el mismo nivel de habilidad y conocimientos Dickman and Meyer (1988). La impulsividad es la tendencia a actuar dejándose llevar por el ímpetu del momento sin considerar los potenciales riesgos implicados (Eysenck, Easting, & Pearson, 1984), el fracaso para evaluar una situación de riesgo o peligro (Eysenck & McGurk, 1980). Las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo / descuidado; ellos usan pobres estrategias de resolución de problemas en tareas donde la respuesta no es inmediatamente obvia, y dan la primera respuesta que viene a la mente (Fink & McCown, 1993).

Folkman (2013). Comentan que en Los esfuerzos cognoscitivos, emocionales y conductuales que desarrolla el individuo para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas por él como excedentes o desbordantes de sus recursos. En este proceso transaccional, la incidencia de la situación se ve modulada por la actividad que el organismo desarrolla en una doble vertiente:

1. Mediante los procesos cognitivos a través de los cuales el sujeto valora y da significación a la misma.
2. Mediante las estrategias que pone en marcha para enfrentar dicha situación. El núcleo de esta interacción está constituido por un conjunto de procesos mediante los cuales el sujeto, por un lado, realiza una valoración del nivel de equilibrio existente en su relación con el entorno, y, por el otro lado, intenta mantener o restablecer dicho equilibrio en niveles adaptativos.

Para medir los estilos de enfrentamiento de la población mexicana, ante los problemas de la vida cotidiana, (Góngora & Reyes, 1999) desarrollaron la Escala Multidimensional- Multisituacional de Estilos de enfrentamiento (EMMEE). Los estilos que estos autores propusieron son: directo, revalorativo, evasivo, directo-revalorativo y emocional-negativo.

Utilizando este mismo instrumento Navarro (2001) realizó un estudio con el propósito de conocer los estilos de enfrentamiento en una muestra de adolescentes y de adultos jóvenes de la Ciudad de México, concluyendo que ambos grupos recurrieron en primer lugar al estilo de enfrentamiento "directivo-revalorativo" (que implica resolver el problema, aprendiendo y obteniendo lo positivo), seguido del estilo "emocional negativo" (que implica expresar una emoción y no resolver el problema) y el estilo "evasivo" (que se presenta cuando la persona evade el problema o lo minimiza sin llegarlo a resolver).

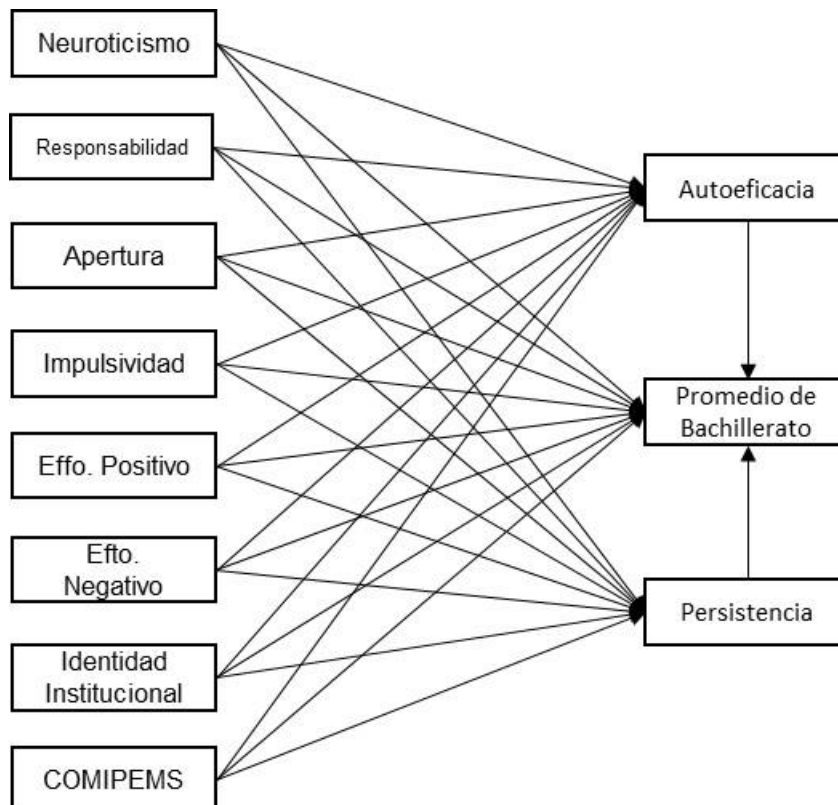
Como indicó Flores-Crespo (2007) la identidad tiene un papel central en la investigación sobre educación, ya que bajo ciertas condiciones puede influir en la elección de la escuela, las conductas en el aula, el desempeño profesional y la disposición de los adolescentes hacia la escolarización.

Por lo tanto, es importante estudiar el papel de la identidad en el rendimiento académico, especialmente cuando los adolescentes ingresan en un nuevo contexto social (escuela) y encuentran diferentes tareas, como auto-redefinición y logro académico. Según Erikson (1968), tratar con éxito con estas tareas, es fuertemente dependiente del contexto en el cual el adolescente es encontrado. Si el contexto social de la escuela no se ajusta a las necesidades del adolescente y la expectativa, puede llevar al fracaso académico (Eccles, Lord, & Midgley, 1991).

Modelo de rasgos

En este modelo (Fig. 3.4) los rasgos de la personalidad, el enfrentamiento, la identidad institucional, la impulsividad y el examen de ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) son mediados por la autoeficacia y la persistencia en el rendimiento académico (Promedio acutal) (Stajkovic et al., 2018).

Figura. 3.4. Modelo de Rasgos Reelaborado

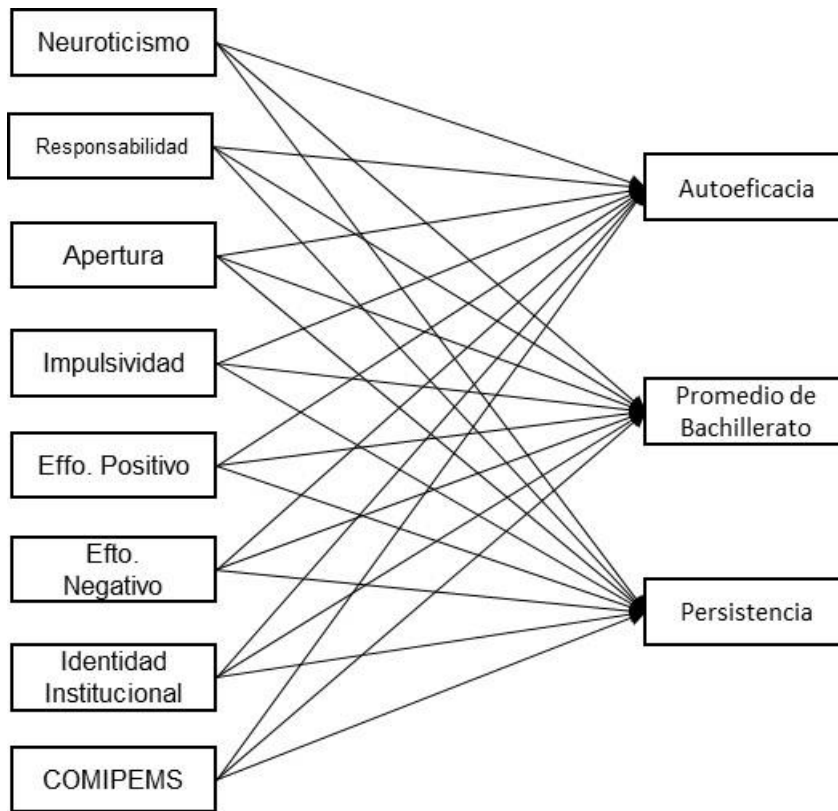


Las variables endógenas presentadas son: $R^2=(1-$ varianza de error); Apertura; Neuroticismo; Responsabilidad: Enfrentamiento Positivo= Efto. Positivo; Enfrentamiento Negativo= Efto Negativo; Identidad Institucional, Impulsividad; COMIPEMS= Examen de ingreso a la Educación Media Superior. Variables exógenas por valores estimados estandarizados: Autoeficacia; Promedio Actual = Rendimiento académico; Persistencia. Adaptación de "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco grandes rasgos de personalidad y autoeficacia en el rendimiento académico: un análisis de ruta metaanalítica" (Stajkovic et al., 2018), Personality and Individual Differences. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Modelo independiente

En este modelo (Fig. 3.5), los rasgos de personalidad, el enfrentamiento, la identidad institucional, la impulsividad y el examen de ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS), influyen en el rendimiento académico (promedio actual), en la autoeficacia y la persistencia independientemente; sin un efecto indirecto a través de la autoeficacia y la persistencia. Este modelo se basa en los hallazgos sobre los efectos de la autoeficacia y la persistencia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018).

Figura. 3.5. Modelo de Independiente Reelaborado



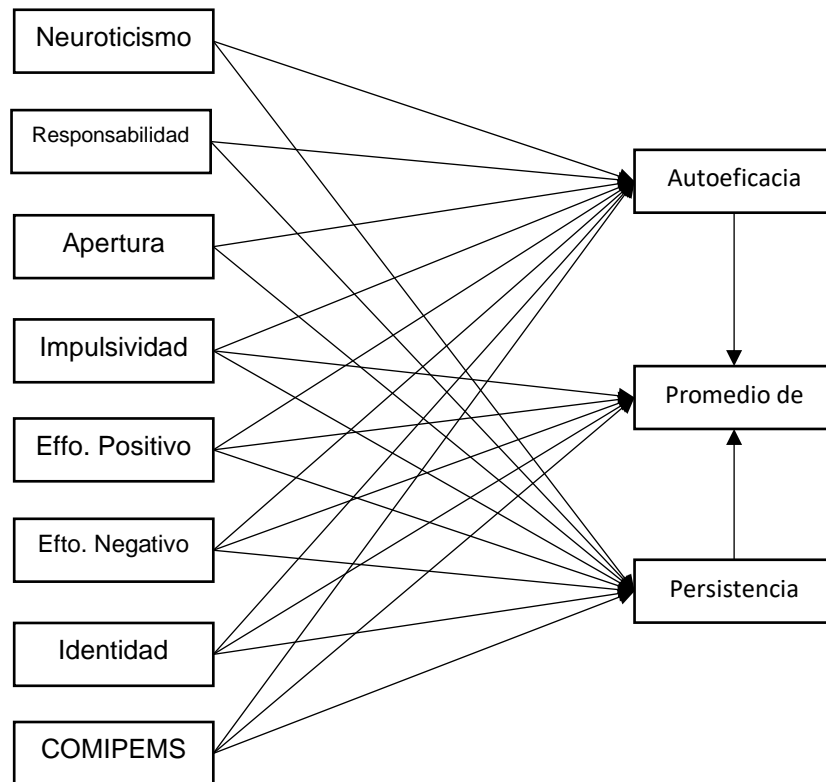
Las variables endógenas presentadas son: $R^2=(1- \text{varianza de error})$; Apertura; Neuroticismo; Responsabilidad: Enfrentamiento Positivo= Efto. Positivo; Enfrentamiento Negativo= Efto Negativo; Identidad Institucional, Impulsividad, COMIPEMS= Examen de ingreso a la Educación Media Superior. Variables exógenas por valores estimados estandarizados: Autoeficacia, Promedio Actual= Rendimiento académico, Persistencia. Adaptado de "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco grandes rasgos de personalidad y autoeficacia en el rendimiento académico: un análisis de ruta metaanalítica" (Stajkovic et al., 2018). Personality and Individual Differences. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Modelo intrapersonal

En este modelo (Fig. 3.6) los efectos de los rasgos de personalidad, el enfrentamiento, la identidad institucional, la impulsividad y el examen de ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) son completamente mediados por la eficacia y la persistencia. Pero los rasgos de personalidad no tienen un efecto directo con el rendimiento académico (Promedio actual). Dado que el rendimiento académico ocurre dinámicamente en diferentes contextos y en diferentes circunstancias, los estudios

no son suficientemente claros para probar que los rasgos de la personalidad son efectivos como generalidades no condicionales para predecir la varianza en el rendimiento académico por encima de la autoeficacia (Stajkovic et al., 2018).

Figura. 3.6. Modelo Intrapersonal Reelaborado



Las variables endógenas presentadas son: $R^2=(1- \text{varianza de error})$; Apertura; Neuroticismo; Responsabilidad: Enfrentamiento Positivo= Efto. Positivo; Enfrentamiento Negativo= Efto. Negativo; Identidad Institucional; Impulsividad; COMIPEMS= Examen de ingreso a la Educación Media Superior. Variables exógenas por valores estimados estandarizados: Autoeficacia; Promedio Actual =Rendimiento académico; Persistencia. Adaptado de "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco grandes rasgos de personalidad y autoeficacia en el rendimiento académico: un análisis de ruta metaanalítica" (Stajkovic et al., 2018) Personality and Individual Differences. Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico se seleccionó una muestra de 875 participantes, se eliminaron 170 cuestionarios por no encontrarse contestados completamente, por lo que la muestra final se constituyó con 705 participantes con edades entre los 16 y 25 años (Medad= 18 años), 293 hombres y 412 mujeres, todos alumnos de 6º semestre de educación media superior. Se observó que en el turno vespertino existen alumnos mayores de edad, debido a que algunos trabajan por las mañanas y asisten a la escuela por la tarde por necesidades económicas. Por tal motivo se realizó una prueba t de student, que mostró que existen diferencias significativas en la edad entre los grupos.

Instrumentos

Se conformó una batería psicológica de auto-aplicación en línea, mediante el software SurveyMonkey® que contenía 6 escalas y una sección de datos sociodemográficos, que entre otras cosas incluía una pregunta respecto al promedio actual que llevaban en la escuela al momento de contestar la batería. Se incluyeron también preguntas respecto a su promedio de calificaciones de secundaria y su promedio de bachillerato. La información fue anónima, confidencial y se mencionó que no tenía repercusión en su calificación. El presente estudio cuenta con un análisis factorial exploratorio paralelamente con el análisis de confiabilidad. Se verificó la consistencia interna y la dimensionalidad de las escalas. Resultando en la eliminación de elementos con bajas variaciones explicadas. A continuación, se enlistan las escalas utilizadas:

A continuación se enlistan las escalas utilizadas:

- Escala de Autoeficacia. (Owen & Froman, 1988) adaptada al español por (Becerra-González & Reidl Martínez, 2015; Becerra-González & Reidl Martínez, 2015). El instrumento está integrado por 31 reactivos que se responden por medio de una escala Likert de cuatro niveles (1 Me siento nada eficaz y 4 para Me siento completamente eficaz). La escala se ajustó a la solución del análisis factorial exploratorio de 29 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .90.
- HEXACO-Inventario de Personalidad Revisado. (Lee & Ashton, 2004). El HEXACO-PI-R evalúa seis dimensiones de personalidad, de las cuales solamente se utilizaron tres: Neuroticismo, Responsabilidad y Apertura. El inventario contiene 30 ítems de respuesta. Cada ítem está estructurado de acorde a una escala tipo Likert de 5 tipos de respuesta (1= Muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo). Se encontró una confiabilidad de

0.61 en la dimensión de neuroticismo, 0.68 en la dimensión de responsabilidad y 0.65 en la dimensión de apertura.

- Escala de Enfrentamiento académico. (Góngora & Reyes, 1999). El instrumento cuenta con 18 reactivos y tiene un formato de escala tipo Likert con siete opciones de respuesta Del 1 (Nunca) al 7 (Siempre). Reportando una confiabilidad del .76.
- Escala de Impulsividad de Barratt, versión 11 (BIS-11). (Patton & Stanford, 1995): La escala consta de 30 reactivos. Cada ítem consta de cuatro opciones de respuesta en escala Likert (0, raramente o nunca; 1, ocasionalmente; 2, a menudo; 3, siempre o casi siempre). La escala se ajustó a 18 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .80.
- Escala de Persistencia. (Duckworth, 2016). El instrumento cuenta con 10 reactivos de los cuales se eliminó 1. La escala consta de una escala Likert (5, extremadamente parecido a mí; 4, Muy parecido a mí; 3, Algo parecido a mí; 2, Poco parecido a mí; 1, Nada parecido a mí). Con una alfa de Cronbach de .66.
- Escala de Identidad Institucional. (Gutiérrez & Dominguez Espinoza, 2018). Esta escala fue elaborada para esta investigación y cuenta con 7 reactivos y una escala Likert 1 (Nunca) hasta 4 (Siempre). Con una consistencia interna de .80.
- Se solicitó a los participantes su puntaje del examen de COMIPEMS (La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) para el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de México.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación, se utilizó la plataforma para aplicaciones de encuestas electrónicas SurveyMonkey ®. Se recurrió a solicitar permiso a las autoridades en un plantel de nivel medio superior gubernamental ubicado en el oriente de la Ciudad de México. Las aplicaciones se realizaron en febrero de 2018, a los alumnos de 6º semestre de la generación 2015- 2018, del turno matutino y vespertino, durante los horarios de clase en los salones de cómputo de la propia institución. Se pidió a los participantes que respondieran a las escalas de la manera más clara y sincera posible, indicando los objetivos de esta. Asimismo, se destacó el anonimato de las respuestas y se les indicó que éstas no serían catalogadas como buenas o malas, correctas o incorrectas, lo anterior con la finalidad de garantizar, en la medida de lo posible, la honestidad de los participantes. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Se empleó estadística descriptiva para obtener información sobre las características de la muestra; para conocer el nivel de los participantes en cada una de las variables analizadas. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Se correlacionaron con las variables evaluadas mediante

el coeficiente de correlación r de Pearson. Posteriormente se reelaboraron los modelos conceptuales de influencia de los rasgos de la personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018), mediante análisis de trayectoria (realizada en AMOS y R).

Resultados

Todas las escalas cuentan con valores superiores al 0.60 en consistencia interna, lo que indica evidencias de confiabilidad. Únicamente se observaron dos sesgos pronunciados en las variables de Identidad Institucional y el promedio de COMIPEMS, lo que sugiere evidencia de normalidad en las medidas.

En la tabla 3-10 la variable de Apertura ($M=3.39$) muestra un puntaje alto, se relaciona una persona imaginativa, perceptiva, curiosa, artística, y estar interesada en un amplio rango de solución de problemas, lo que facilita el aprendizaje académico. Enfrentamiento Positivo ($M=5.67$) indica que los estudiantes han afrontado los problemas escolares de forma efectiva, cambiando los efectos negativos en esperanzas y generando mayores posibilidades de contribuir a un mejor rendimiento académico. Identidad Institucional ($M=3.49$), al parecer el funcionamiento institucional ha permitido a los alumnos de bachillerato, una buena adaptación al medio escolar. Por lo tanto su sentido de pertenencia a la Institución ha promovido su mejor rendimiento académico.

Tabla 3- 10. Estadísticos descriptivos de las variables de interés

Variables psicosociales	<i>M</i>	<i>DE</i>	α	<i>Rango</i>		
				<i>Potencial</i>	<i>Real</i>	<i>Sesgo</i>
Autoeficacia	2.93	0.39	0.90	1.00-4.00	1.41-4.00	0.03
Neuroticismo	3.07	0.60	0.65	1.00-5.00	1.00-4.90	-0.13
Responsabilidad	3.37	0.58	0.68	1.00-5.00	1.56-4.78	0.06
Apertura	3.39	0.58	0.65	1.00-5.00	1.40-5.00	0.06
Enftto. Positivo	5.67	1.03	0.80	1.00-7.00	1.00-7.00	-0.89
Enftto. Negativo	4.82	1.26	0.62	1.00-7.00	1.00-7.00	-0.48
Persistencia	3.41	0.55	0.66	1.00-5.00	1.78-5.00	0.20
Impulsividad	1.72	0.63	0.80	0.00-4.00	0.06-3.44	0.04
Identidad Institucional	3.49	0.58	0.80	1.00-4.00	1.00-4.00	-1.68
Promedio Actual	8.04	0.76			5.71-10.00	0.09
COMIPEMS	90.15	6.05			74-118	1.77

Con la finalidad de realizar probar las hipótesis de predicción de las variables psicosociales sobre el rendimiento académico, se realizaron análisis de asociaciones entre todos los predictores potenciales y la variable a predecir, resultando la Tabla 3-10.

En la Tabla 3-11, se observa que las correlaciones con la variable predictora fluctuaron entre -.08 y .33. Las variables de mayor correlación con el rendimiento académico fueron: autoeficacia (.33**), identidad institucional (.27**), impulsividad (-.25**) y persistencia (.25**). Las correlaciones entre factores fluctuaron entre -.01 y .57, con predominio de índices de asociación bajos y moderados. Correlacionaron de forma moderada la impulsividad negativamente con el neuroticismo -.63, positivamente la responsabilidad con la persistencia .57 y negativamente la impulsividad y persistencia -.57. Lo anterior descarta la presencia de colinealidad entre las variables y dimensiones implicadas en el presente estudio.

Comparaciones de los modelos

Estos tres modelos cuentan con dos variables moderadoras: autoeficacia y persistencia. El modelo de rasgos tiene un grado de libertad, el modelo independiente e intrapersonales tienen tres y cuatro grados de libertad respectivamente; estos últimos modelos son conceptualmente más parsimoniosos que el modelo de rasgos.

Tabla. 3- 11. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Promedio Actual	-									
2 COMIPEMS	.07*	-								
3 Autoeficacia	.33**	.06	-							
4 Neuroticismo	.13**	-.06	-.07	-						
5 Responsabilidad	.21**	.01	.37**	-.13**	-					
6 Apertura	-.08*	.02	.15**	-.04	.22**	-				
7 Eftto. Positivo	.16**	-.07	.34**	-.11**	.40**	.21**	-			
8 Eftto. Negativo	-.05	-.02	-.15**	.40**	-.20**	-.03	-.01	-		
9 Persistencia	.25**	.03	.46**	-.11**	.57**	.16**	.42**	-.24**	-	
10 Impulsividad	-.25**	.03	-.40**	.14**	-.63**	-.15**	-.38**	.32**	-.57**	-
11 Identidad Institucional	.27**	-.07	.35**	.06	.23**	.12**	.28**	-.09*	.26**	-.22**

*. La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

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

Tabla 3- 12. Comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.

			<i>Modelo de rasgos Total</i>	<i>Modelo independiente Total</i>	<i>Modelo intrapersonal Total</i>
Autoeficacia	<---	Enfto. Positivo	.06***	.06***	.06***
Autoeficacia	<---	Enfto. Negativo	-.02	-.02	-.02
Autoeficacia	<---	Identidad Inst.	.16***	.16***	.16***
Autoeficacia	<---	Impulsividad	-.07**	-.07**	-.07**
Autoeficacia	<---	Responsabilidad	.11***	.11***	.11***
Autoeficacia	<---	Apertura	.02	.02	.02
Autoeficacia	<---	Neuroticismo	.01	.01	.01
Autoeficacia	<---	COMIPEMS	.01**	.01**	.01**
Persistencia	<---	Enfto. Positivo	.09***	.09***	.10***
Persistencia	<---	Enfto. Negativo	-.04**	-.04**	-.04**
Persistencia	<---	Identidad Inst.	.08**	.08**	.08**
Persistencia	<---	Impulsividad	-.24***	-.24***	-.24***
Persistencia	<---	Neuroticismo	.02	.02	.02
Persistencia	<---	Responsabilidad	.27***	.27***	.27***
Persistencia	<---	Apertura	.01	.01	.01
Persistencia	<---	COMIPEMS	.01	.01	.01
Prom. actual bachillerato	<---	Neuroticismo	.21***	.21***	
Prom. actual bachillerato	<---	Responsabilidad	.01	.07	
Prom. actual bachillerato	<---	Apertura	-.21***	-.20***	
Prom. actual bachillerato	<---	Identidad Inst.	.20***	.27***	.23***
Prom. actual bachillerato	<---	Enfto. Positivo	.01	.04	.01
Prom. actual bachillerato	<---	Enfto. Negativo	.01	-.01	.03
Prom. actual bachillerato	<---	Impulsividad	-.22***	-.26***	-.22***
Prom. actual bachillerato	<---	COMIPEMS	.01**	.01**	.01**
Prom. actual bachillerato	<---	Autoeficacia	.43***		.41***
Prom. actual bachillerato	<---	Persistencia	.06		.05

*p<.10, **p<.05, ***p<.001

*Efto (Enfrentamiento), Prom. (Promedio), Inst. (Institucional)

Tabla 3- 13. Pruebas de bondad de los ajustes y comparación entre los modelos de rasgos, independiente e intrapersonal para predecir el rendimiento académico.

	<i>Modelo de rasgos Total</i>	<i>Modelo independiente Total</i>	<i>Modelo intrapersonal Total</i>
R ² Autoeficacia	.26	.25	.26
R ² Persistencia	.44	.44	.44
R ² Rendimiento académico	.22	.18	.17
Grados de libertad	1.00	3.00	6.00
X ² Modelo de ajuste	38.50	72.73	80
CFI Modelo de ajuste	.98	.96	.94
NFI Modelo de ajuste	.98	.96	.95
RMSEA Modelo de ajuste	.23	.18	.16
RMR Modelo de ajuste	.01	.01	.01

*p<.10, **p<.05, ***p<.001

Tanto el modelo independiente total como el modelo intrapersonal total, explicaron la misma variación en la autoeficacia ($R^2=.30$) y en la persistencia ($R^2=.44$). No existen diferencias en la predicción del rendimiento académico entre los tres modelos ($R^2=.22$, $R^2=.18$, $R^2=.17$). El examen de COMIPEMS no es un predictor del rendimiento académico (.01). El vínculo de autoeficacia-rendimiento académico, se explica por una varianza del 43% y 41% del modelo de rasgos y del modelo intrapersonal y no impacta en la variabilidad del modelo independiente donde no existe el vínculo, esto quiere decir que los rasgos de personalidad no están mediados por la autoeficacia, contrario a lo encontrado en investigaciones anteriores (Chen, Casper, & Cortina, 2001) y en congruencia con el estudio anterior. El vínculo de persistencia-rendimiento académico, se explica por una varianza del 6% en el modelo de rasgos y 5% en el modelo interpersonal, en el modelo independiente no impacta ya que no existe el vínculo, esto quiere decir que los rasgos de personalidad no están mediados por la persistencia, congruente a lo encontrado en una investigación de Sheard (2009) y contrario a otras investigaciones (Muenks, Wigfield, Yang, & O'Neal, 2017; Suran & Young Woo, 2017).

El neuroticismo se relaciona de forma significativa al rendimiento académico (.21***). Esto puede explicarse de acuerdo con lo que mencionan algunas investigaciones (O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009), debido a que estos estudiantes destacados tienen la capacidad de manejar las respuestas emocionales y han aprendido estrategias para manejar mejor sus reacciones emocionales.

Los resultados de la apertura con el rendimiento académico en el modelo de rasgos (-.21) y en el modelo independiente (-.20) se pueden explicar con las investigaciones de Tomas and Adrian (2003) en donde explican que es posible que la personalidad bastante simple y las características de las personas prácticas de la baja Apertura, pueden ser también beneficioso para el rendimiento académico. Es posible que la apertura pueda tener un efecto positivo en el rendimiento académico cuando sea artístico, imaginativo y creativo la intervención de los estudiantes es muy apreciada, pero no en otros grados en los que se requiere ser sistemáticamente organizado y un desempeño obediente. Estos alumnos están inscritos a carreras técnicas de contaduría, administración e informática, las cuales son carreras prácticas por naturaleza.

La impulsividad se relacionó negativamente con el rendimiento académico de acuerdo con Kipnis and Resnick (1971) quien menciona que la relación entre impulsividad y rendimiento académico parece ser mucho más claro para los estudiantes brillantes que para los menos inteligentes. Otra explicación se muestra en investigaciones de Fink and McCown (1993) donde explica que las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo / descuidado; ellos usan pobre estrategias de resolución de problemas en tareas donde la respuesta no es inmediatamente obvia, y dan la primera respuesta que viene a la mente.

Neumann, Barker, Koot y Maughan (2010) analizaron el efecto de la impulsividad en el desarrollo de la conducta antisocial en hombres y mujeres adolescentes, mostrando sus resultados que la impulsividad, habitar en vecindarios considerados de riesgo y vivir con uno solo de los padres fueron las variables que más se asociaron con la conducta antisocial en ambos sexos. En esta población analizada pudimos encontrar que el 40% de la población vive en el Estado de México, siendo uno de los estados en México con mayor incidencia delictiva según el informe 2016 por el Instituto de Estudios Delictivos del Estado de México y el 30% de los alumnos provienen de familias monoparentales. Lo que coincide con los hallazgos citados anteriormente.

La identidad de acuerdo con Flores-Crespo (2007) tiene un papel central en la investigación sobre educación, ya que bajo ciertas condiciones puede influir en la elección de la escuela, las conductas en el aula, el desempeño profesional y la disposición de los adolescentes hacia la escolarización, lo cual coincide con lo encontrado en esta investigación. También se asocia con lo encontrado con Hejazi, Shahraray, Farsinejad, y Asgary (2009) donde mencionan que los adolescentes con un estilo normativo de identidad se basan en las expectativas, valores y prescripciones en manos de personas significativas. Por lo anterior se explica el resultado significativo (.20^{***}) del cual el grupo de las mujeres fue significativo (.24^{***}) y considerablemente mayor al grupo de hombres (.09).

A partir de los nuevos escenarios político-educativos contemporáneos, surgidos en los umbrales del siglo XXI, podrían identificarse dos grandes relatos “universales” o formas de operar en relación con la educación y su incidencia en la construcción o afiliación a una determinada posición subjetiva. La educación: o bien puede promover procesos de identificación seducción con el poder; o, contrariamente, alentar procesos de des-identificación con el mismo (Alberto Tranier, 2013).

El resultado de la relación en este estudio de la autoeficacia con el rendimiento académico, se explica de acuerdo con estudios de Schunk and Lilly (1984), las creencias de autoeficacia también se ven afectadas por las atribuciones que los estudiantes hacen para sus éxitos y fallas, las atribuciones del éxito son factores estables de alta capacidad que tienen un mayor impacto en los aumentos en la autoeficacia.

Las pruebas de ajuste de los modelos, muestran que existen diferencias reducidas entre los modelos. En la prueba de ajuste RMSEA, si existe una diferencia considerable, que indica que el mejor modelo es el modelo intrapersonal. Los resultados muestran que modelo intrapersonal es el más parsimonioso, igual que en el estudio de Gutiérrez Tapia, Dominguez Espinosa, Ruiz Muñoz, Fuentes-Balderrama & Gutiérrez Fierros (2018).

Discusión y conclusiones

Esta investigación contribuye al conocimiento del rendimiento académico a través de factores psíquicos y la prueba de los tres modelos conceptuales de influencia de los cinco grandes rasgos de personalidad (Stajkovic et al., 2018), en una población mexicana de estudiantes de bachillerato, los cuales contribuyen a la comprensión de las influencias entre rasgos de la personalidad, impulsividad, enfrentamiento, identidad institucional y examen único de ingreso al bachillerato (COMIPEMS).

El modelo intrapersonal a diferencia del modelo independiente soporta la relación entre la autoeficacia, persistencia y el rendimiento. Además de sustraer la relación de los rasgos de personalidad con el rendimiento académico. Existe consistencia en la predicción de los resultados en los 3 modelos con relación de las variables con la autoeficacia y la persistencia. El modelo independiente se vio afectado en sus relaciones de las variables de responsabilidad, identidad institucional, enfrentamiento positivo e impulsividad con su relación con el rendimiento académico, por la ausencia de los vínculos con la autoeficacia y la persistencia. Esto quiere decir que estas variables individuales no necesitan de la ayuda de la cognición social, ni de la persistencia. Contrario a investigaciones previas (Martocchio & Judge, 1997).

Esta investigación ratifica los hallazgos encontrados en el anterior estudio. La autoeficacia es un buen predictor del rendimiento académico. El modelo que mejor explica el rendimiento académico es el de rasgos en ambas muestras, sin embargo, el modelo intrapersonal proporcionó un ajuste similar y una explicación más parsimoniosa de las relaciones entre las variables, que coincide con el modelo de Stajkovic et al. (2018).

La persistencia y la autoeficacia se han explorado como variables que afectan el rendimiento académico. Esta investigación ha demostrado que la construcción de la persistencia (la pasión y la perseverancia) no contribuye al rendimiento académico. La autoeficacia o creencia en la capacidad personal de realizar una tarea, ha demostrado un impacto significativo en el rendimiento académico.

El sentido de pertenencia a un grupo social, Institucional, participar de sus valores e identificarse con su sentido de responsabilidad educativa y social, incrementa el rendimiento académico. La supervisión y el apoyo de los padres en la educación primaria y secundaria se ve reflejado en el fortalecimiento de la identidad social, en la autoeficacia y en el promedio de la secundaria que es el mejor predictor del rendimiento académico, como se observó en el estudio anterior.

Existe un área de oportunidad en la elaboración de los planes y programas de estudio en Educación Media Superior para la inclusión de aspectos psíquicos y sociales que ayuden a promover el rendimiento académico en las Instituciones del Instituto Politécnico Nacional. El conocimiento del comportamiento humano llevado a las aulas escolares, ayudaría a trabajar en las fortalezas y debilidades de los docentes y de los alumnos para desarrollar mejor sus habilidades psicológicas y sociales en beneficio del rendimiento académico.

Limitaciones

La medida de COMIPEMS fue proporcionada por el puntaje del examen. En la investigación anterior se tomó el promedio de la secundaria que refiere a otros procesos y métodos de evaluación (participación en clase, absentismo, trabajo de curso, tareas) pueden estar relacionados diferencialmente con los rasgos de personalidad examinados y las variables de enfrentamiento e identidad institucional por lo que tomar el puntaje de COMIPEMS como referencia, para medir el rendimiento académico se convierte en un enfoque bastante pragmático.

En este estudio se consideró el puntaje de COMIPEMS como predictor del rendimiento académico, aunque dados los resultados estadísticos de sesgo en esta variable, se recomienda utilizar una fuente más confiable. No se puede descartar que la versión de los instrumentos ocupados sea poco sensible a los rasgos de personalidad de esta muestra o que tenga problemas de adaptación; aunque

esto resulte poco probable, pues se ha demostrado alta confiabilidad y poder de generalización en los instrumentos ocupados.

Referencias

- Ahmad, S., Ch Abid, H., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education & Research*, 39(2), 239-249. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126124294&site=ehost-live>
- Alberto Tranier, J. j. g. c. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI. (Spanish). *Thinking About the Institutional Identity in Contemporary Contexts: About Stories, Models, Metaphors and Approaches, Rosario, Argentina, on 19t Century Threshold. (English)*, 37(1), 161-178. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90612943&site=ehost-live>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=109369776&site=ehost-live>
- Baoyan, Y., & Minggang, W. (2015). How Father's Education and Economic Capital Impact Academic Performance—An Analysis Based on the Mediating Effect and Moderating Effect. *Chinese Education & Society*, 48(6), 412-432. <https://doi.org/10.1080/10611932.2015.1119508>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20(3), 227-237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Cassaretto, M. (2009). Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes pre-universitarios de Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado de Master en Psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The Roles of Self-Efficacy and Task Complexity in the Relationships Among Cognitive Ability, Conscientiousness, and Work-Related Performance: A Meta-Analytic Examination. *Human Performance*, 14(3), 209-230. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403_1
- Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Lawlor, D. A., & Lynch, J. W. (2014). Effects of simulated interventions to improve school entry academic skills on socioeconomic inequalities in educational achievement. *Child Development*, 85(6), 2247-2262. <https://doi.org/10.1111/cdev.12309>
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339-346. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.10.003>

- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7, 199-215. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=33065041&site=ehost-live>
- de la Orden Hoz, A. (1991). El éxito escolar. *Revista complutense de educación*, 2(1), 13-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150085>
- Dickman, S. J., & Meyer, D. E. (1988). Impulsivity and speed-accuracy tradeoffs in information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 274. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.2.274>
- Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 116. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.116>
- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate behavioral research*, 16(2), 149-170. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1602_2
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY, US: Scribner/Simon & Schuster.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Eysenck, H.J. (1976). The measurement of personality. *Psychological Medicine*, 7(3), 546-546. <https://doi.org/10.1017/S0033291700004621>
- Eysenck, S. B., Easting, G., & Pearson, P. R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, 5(3), 315-321. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90070-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90070-9)
- Eysenck, S. B., & McGurk, B. J. (1980). Impulsiveness and venturesomeness in a detention center population. *Psychological Reports*, 47(3), 1299-1306. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.47.3f.1299>
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality & Individual Differences*, 34(7), 1225. doi:10.1016/S0191-8869(02)00111-3
- Fink, A. D., & McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes, and treatment. In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment*, 279-308. Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10500-015>
- Flores-Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana*

- Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, Identity and Educational Achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 27(3), 331-339. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ755160&site=ehost-live>
- Folkman, S. (2013). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1913-1915): Springer.
- Fosse, T. H., Buch, R., Säfvenbom, R., & Martinussen, M. (2015). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*, 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Estimating one's own personality and intelligence scores. *British Journal Of Psychology (London, England: 1953)*, 95(Pt 2), 149-160. <https://doi.org/10.1348/000712604773952395>
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). Validity of High-School Grades in Predicting Student Success beyond the Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 6.07. *Center for studies in higher education*. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/7306z0zf>
- Góngora, E., & Reyes, I. (1999). La estructura de los estilos de enfrentamiento: Rasgo y estado en un ecosistema tradicional mexicano. *Revista Sonorense de Psicología*, 13(2), 3-14.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Diffley, R., III, Goodyear, J., Shanahan, E. J., & Sternberg, R. J. (2009). Are SSATS and GPA enough? A theory-based approach to predicting academic success in secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0015906>
- Guirguis, R., & Pankowski, J. (2017). Potential Effects of Teaching Strategies on Students' Academic Performance under a Trump Administration. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 103-110. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2263>
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12(1), 123-135. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9067-x>
- Kipnis, D., & Resnick, J. H. (1971). Experimental prevention of underachievement among intelligent impulsive college students. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 36(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030511>
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric Properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3902_8
- Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: mediating influences of self-deception and self-efficacy. *The Journal Of Applied Psychology*, 82(5), 764-773. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.764>
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Sánchez Ibañez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. [doi:https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002)

- Moutafi, J., Furnham, A., & Paltiel, L. (2005). Can Personality and Demographic Factors Predict Intelligence? *Personality and Individual Differences*, 38, 1021-1033. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.023>
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 599-620. doi:10.1037/edu0000153 10.1037/edu0000153.supp (Supplemental).
- Navarro, G. (2001). *Enfrentamiento a los problemas cotidianos en adolescentes y jóvenes de la Ciudad de México*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología.
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3312872>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. doi:<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- O'Connor, M. C. m. u. c., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality & Individual Differences*, 43(5), 971-990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Proceedings of the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>
- Patton, J. H., & Stanford, M. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of clinical psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1)
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 538-556. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.538>
- Peabody, D., & Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 552-567. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.552>
- Pike, G. R. P. m. e., & Saupe, J. L. (2002). Does High School Matter? An Analysis of Three Methods of Predicting First-Year Grades. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207. <https://doi.org/10.1023/A:1014419724092>
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Rué, J., Arana, A., de Audicana, M. G., Rosa Abadía Valle, A., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Teaching Development in Higher Education in Spain: the optimism of the will within a black box model.*, 11(3), 125-158. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5523>.
- Schunk, D. H., & Lilly, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. *The Journal of Early Adolescence*, 4(3), 203-213. <https://doi.org/10.1177/0272431684043004>

- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Strayhorn, T. (2014). What Role Does Grit Play in the Academic Success of Black Male Collegians at Predominantly White Institutions? *Journal of African American Studies*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>
- Suran, L. E. E., & Young Woo, S. (2017). Effects of Grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea. *Social Behavior & Personality: an international journal*, 45(10), 1629-1642. <https://doi.org/10.2224/sbp.6400>
- Tomas, C.-P., & Adrian, F. (2003). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory & Practice*, 12, 7-16. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=24003908&site=ehost-live>
- Villarreal Guevara, M. G., López Camacho, E., Bernal, P., Escobedo, J., & Valadez, L. (2009). Rendimiento académico de alumnos de secundaria beneficiarios del Programa Oportunidades en comunidades rurales y semiurbanas de Chiapas y Nuevo León. *Región y sociedad*, 21, 127-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10211819005>
- Zahr, L. (1985). Physical attractiveness and Lebanese children's school performance. *Psychological Reports*, 56(1), 191-192. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1985.56.1.191>
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

ESTUDIO 3. FACTORES PSICOSOCIALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Introducción

El rendimiento académico es una variable multideterminada que está relacionada a factores estructurales (ej. Tamaño del grupo) (Rué et al., 2013), económicos (ej. Ingreso familiar) (Baoyan & Minggang, 2015; Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014), pedagógicos (ej. Tipos de enseñanza) (Ahmad, Ch Abid, Ayub, Zaheer, & Batool, 2017; Guirguis & Pankowski, 2017), educativos (ej. Promedio del nivel educativo anterior) (Cortés Flores & Palomar Lever, 2008; Geiser & Santelices, 2007; Pike & Saupe, 2002) y psicosociales (ej. apoyo familiar) (Shahed, Hashmi, & Hashmi, 2016). La importancia de los estudios acerca del rendimiento académico radica en que éste es un predictor de la inserción social y laboral (Villarreal Guevara, López Camacho, Bernal, Escobedo, & Valadez, 2009), mayor ingreso (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Post & Pong, 2009) y mejor calidad de vida (INEE, 2015).

La importancia que cada uno de estos factores tiene en el rendimiento académico va variando conforme los alumnos transitan en los diferentes niveles educativos. Mientras que, en la educación básica, el rendimiento académico se ve influenciado por el apoyo y supervisión de los padres, en los alumnos de niveles medio superior y superior, la observancia de las metas académicas por parte de los tutores es menor y depende más de los factores individuales (Bornstein, 2002; Camacho-Thompson, Gillen-O'Neel, Gonzales, & Fuligni, 2016). El rendimiento académico o éxito académico radica en que éste es un predictor de la inserción social y laboral (Flores-Crespo, 2002; Villarreal Guevara et al., 2009), mayor ingreso (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Post & Pong, 2009) y mejor calidad de vida (INEE, 2015).

En los estudios anteriores se determinó que los factores que mejor predicen el rendimiento académico en Educación Media Superior son: la autoeficacia, la personalidad neurótica y responsable, así como la identidad escolar y el promedio de calificaciones del nivel medio (secundaria). El objetivo de este estudio fue mejorar el modelo de predicción del rendimiento académico, con el modelo intrapersonal, eligiendo las variables significativas con base a los resultados de los estudios anteriores.

Cuando la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo, se puso de manifiesto que un alto porcentaje de escolares no logran alcanzar los objetivos (implícitos o explícitos) mínimos de la escuela, o los alcanzan sólo parcialmente. Se trata de fallos o dificultades de aprendizaje no explicables por una manifiesta incapacidad. En la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del

éxito escolar (de la Orden Hoz, 1991). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar generalmente se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa. Por eso, el rendimiento puede entenderse también en un sentido numérico o de acuerdo con las cualidades del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el rendimiento es la calificación numérica obtenida por los estudiantes en cada uno de los cursos y su promedio respectivo, en el segundo, el rendimiento es el resultado del aprendizaje del alumno, suscitado por la intervención pedagógica del profesor (Darville, 2003).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar generalmente se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa. Por eso, el rendimiento puede entenderse también en un sentido numérico o de acuerdo con las cualidades del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el rendimiento es la calificación numérica obtenida por los estudiantes en cada uno de los cursos y su promedio respectivo, en el segundo, el rendimiento es el resultado del aprendizaje del alumno, suscitado por la intervención pedagógica del profesor (Darville, 2003). Para comprender mejor el rendimiento escolar se explica el término de aprendizaje. Que se define como el proceso por el cual una persona adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas. Supone un cambio adaptativo y es resultado de la interacción con el ambiente (Canda Moreno, 2002).

El éxito escolar se asocia en primera instancia con un rendimiento académico alto. En la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar. El rendimiento educativo de los estudiantes se ha presentado en los medios de comunicación social como el escándalo del fracaso escolar. Desde el momento en que la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, es decir, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo (de la Orden Hoz, 1991).

En México se establecieron los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior como una necesidad de establecer “un examen nacional indicativo previo a la licenciatura que permitiera a las propias instituciones, a las autoridades gubernamentales y a la sociedad en general, evaluar las habilidades y los conocimientos básicos que poseen los aspirantes. Conocer la pertinencia e idoneidad de la formación académica de los nuevos profesionistas del país”. Fueron las palabras de Ernesto Zedillo, Al frente de la Secretaría de Educación Pública en 1992. Boletín 31 CENEVAL (2017). La información que se obtiene con los resultados del CENEVAL tratada conjuntamente con el promedio del ciclo anterior, permite una mejor predicción del rendimiento académico en el primer año para los alumnos que ingresan a una institución (Riveros, 2009).

Se han realizado investigaciones (Geiser & Santelices, 2007; Pike & Saupe, 2002) en donde se muestra que el promedio de la secundaria es mejor indicador, que el examen de ingreso al bachillerato para que los estudiantes terminen sus estudios universitarios. Los estudiantes que se desempeñan bien en sus estudios de secundaria, han "ganado" buenas calificaciones; la capacidad intelectual es importante, otras cualidades del estudiante como motivación, personal la disciplina y la perseverancia también son fundamentales para lograr y mantener un alto promedio de secundaria. El promedio de la secundaria tiene un significado antiguo como: mérito, recompensa u honor.

Estudios de Grigorenko et al. (2009), mostraron que el promedio de secundaria (*GPA, Grade-Point Average*) sigue siendo el mejor predictor del rendimiento académico comparado con las pruebas estandarizadas (*SSAT, Secondary School Admission Test*). Añaden también que la validez de la predicción el rendimiento académico puede mejorar al introducir medidas basadas en teorías de aprendizajes autorregulados como la autoeficacia.

Las creencias de eficacia afectan la adaptación. Tales creencias influyen si las personas piensan de manera (Usher & Pajares, 2006) pesimista o de manera optimista y en formas que se mejoran a sí mismas o se obstaculizan a sí mismas. La autoeficacia académica se refiere a las creencias personales acerca de la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Zimmerman, 1995).

Autoeficacia puede ser vista como un medio para el desarrollo y la regulación de comportamientos que pueden caracterizarse como rasgos de personalidad (Bandura, 2012). En consecuencia, la autoeficacia puede guiar las facetas inherentes de la conciencia Di Giunta et al. (2013), tanto en la preparación de una tarea determinada como en la realización de la tarea en cuestión. El interés, la persistencia y la motivación, vienen con mayores niveles de autoeficacia, se construyen sobre las facetas básicas de la conciencia del individuo; siendo metódico y disciplinado, esforzándose y presionando por mayores niveles de actuación (Fosse, Buch, Säfvenbom, & Martinussen, 2015).

El neuroticismo predice negativamente el desempeño académico. Se argumenta que algunas características como: el estrés, la impulsividad y la ansiedad pueden influenciar el desempeño académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002). H. Eysenck and Wilson (1976) que los rasgos que presentan los más emotivos o vulnerables a la neurosis son los siguientes: tienen una inadecuada organización de la personalidad, presentan poca tolerancia a las situaciones conflictivas y a la frustración, son dependientes de los demás y muy sugestionables. Tienen un estrecho margen de interés, son muy susceptibles con sentimientos de minusvalía e inseguridad. Son esencialmente rígidos en sus relaciones interpersonales, son; ansiosos, inquietos e irritables, tiene dificultades para

el aprendizaje, realiza sus tareas lentamente y con poca precisión, persiste rígidamente en conductas inadecuadas y ofrece poca resistencia a la modificación de sus comportamientos.

Los estudios meta-analíticos de O'Connor and Paunonen (2007) no corroboran esta relación entre el factor Neuroticismo y el éxito académico. En el trabajo de O'Connor y Paunonen (2007) se observa una media de correlación de $r = -.03$. Resultados semejantes son informados por Poropat (2009), donde el factor Estabilidad Emocional (el polo inverso de Neuroticismo) presentó una correlación promedio de $r = .02$. Esta media de correlación pequeña sugiere que esta dimensión de personalidad no puede ser considerada como una diferencia individual relacionada directamente con el rendimiento escolar en general.

Se ha considerado la impulsividad como la tendencia a actuar sin pensar, la propensión a actuar con menos reflexión que la mayoría de individuos con el mismo nivel de habilidad y conocimientos (Dickman and Meyer (1988), la tendencia a actuar dejándose llevar por el ímpetu del momento sin considerar los potenciales riesgos implicados (S. B. Eysenck, Easting, & Pearson, 1984), el fracaso para evaluar una situación de riesgo o peligro (S. B. Eysenck & McGurk, 1980). Las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo / descuidado; ellos usan pobres estrategias de resolución de problemas en tareas donde la respuesta no es inmediatamente obvia, y dan la primera respuesta que viene a la mente (Fink & McCown, 1993).

La identidad como indicó Flores-Crespo (2007) tiene un papel central en la investigación sobre educación, ya que bajo ciertas condiciones puede influir en la elección de la escuela, las conductas en el aula, el desempeño profesional y la disposición de los adolescentes hacia la escolarización. Por lo tanto, es importante estudiar el papel de la identidad en el rendimiento académico, especialmente cuando los adolescentes ingresan en un nuevo contexto social (escuela) y encuentran diferentes tareas, como auto-redefinición y logro académico. Según Erikson (1968), tratar con éxito con estas tareas, es fuertemente dependiente del contexto en el cual el adolescente es encontrado. Si el contexto social de la escuela no se ajusta a las necesidades del adolescente y la expectativa, puede llevar al fracaso académico (Eccles, Lord, & Midgley, 1991).

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico se seleccionó una muestra de 220 participantes, se eliminaron 29 cuestionarios por no encontrarse contestados completamente, por lo que la muestra

final se constituyó con 191 participantes con edades entre los 16 y 19 años (Medad= 17 años), 79 hombres y 112 mujeres, todos alumnos de 4º semestre de educación media superior.

Instrumentos

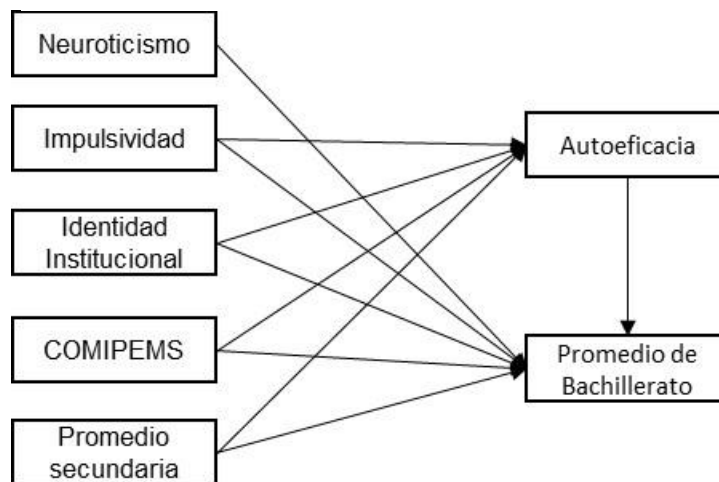
Se conformó una batería psicológica de auto-aplicación en línea, mediante el software SurveyMonkey®, que contenía 5 escalas. El presente estudio cuenta con un análisis factorial exploratorio paralelamente con el análisis de confiabilidad. Se verificó la consistencia interna y la dimensionalidad de las escalas. Resultando en la eliminación de elementos con bajas variaciones explicadas. A continuación, se enlistan las escalas utilizadas:

- Escala de Autoeficacia. (Owen & Froman, 1988) adaptada al español por (Becerra-González & Reidl Martínez, 2015). El instrumento está integrado por 31 reactivos que se responden por medio de una escala Likert de cuatro niveles (1 Me siento nada eficaz y 4 para Me siento completamente eficaz). La escala se ajustó a la solución del análisis factorial exploratorio de 29 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .90.
- Escala de Impulsividad de Barratt, versión 11 (BIS-11). (Patton & Stanford, 1995): La escala consta de 30 reactivos. Cada ítem consta de cuatro opciones de respuesta en escala Likert (0, raramente o nunca; 1, ocasionalmente; 3, a menudo; 4, siempre o casi siempre). La escala se ajustó a 18 reactivos y una escala unidimensional, obteniendo una consistencia interna de .74.
- Escala de Identidad Institucional. (Gutiérrez & Dominguez Espinoza, 2018). Esta escala fue elaborada para esta investigación y cuenta con 4 reactivos y una escala Likert 1 (Nunca) hasta 4 (Siempre). Con una consistencia interna de .80.
- HEXACO-Inventario de Personalidad Revisado. (Lee & Ashton, 2004). El HEXACO-PI-R evalúa seis dimensiones de personalidad: Honestidad-Humildad, Neuroticismo, Extraversión, Responsabilidad, Agradabilidad y Apertura. De los cuales sólo se utilizó la dimensión de Neuroticismo. El inventario contiene 10 ítems de respuesta. Cada ítem está estructurado de acorde a una escala tipo Likert de 5 tipos de respuesta (1= Muy en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo). Se encontró una confiabilidad de .65.
- Se solicitó a los participantes su puntaje del examen de COMIPEMS (La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) para el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de México.
- Se solicitó a los participantes su promedio de bachillerato hasta el 4º semestre de la Educación Media Superior.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación, se utilizó la plataforma para aplicaciones de encuestas electrónicas SurveyMonkey ®. Se recurrió a solicitar permiso a las autoridades en un plantel de nivel medio superior gubernamental ubicado en el oriente de la Ciudad de México. Las aplicaciones se realizaron en junio de 2018, a los alumnos de 4º semestre de la generación 2016- 2019, del turno matutino y vespertino, durante los horarios de clase en los salones de cómputo de la propia institución. Se pidió a los participantes que respondieran a las escalas de la manera más clara y sincera posible, indicando los objetivos de esta. Asimismo, se destacó el anonimato de las respuestas y se les indicó que éstas no serían catalogadas como buenas o malas, correctas o incorrectas, lo anterior con la finalidad de garantizar, en la medida de lo posible, la honestidad de los participantes. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Figura. 4.7. Modelo intrapersonal



Las variables endógenas presentadas son: $R^2 = (1 - \text{varianza de error})$; Neuroticismo; Identidad Institucional; Promedio de secundaria (Rendimiento académico previo), COMIPEMS= Examen de ingreso a la Educación Media Superior. Variables exógenas por valores estimados estandarizados: Autoeficacia; Promedio de Bachillerato (Rendimiento académico actual);.Adaptado de "Prueba de tres modelos conceptuales de influencia de los cinco grandes rasgos de personalidad y autoeficacia en el rendimiento académico: un análisis de ruta metaanalítica" Personality and Individual Differences. (Stajkovic et al., 2018).Copyright (2017) Elsevier Ltd.

Resultados

Se empleó estadística descriptiva para obtener información sobre las características de la muestra; para conocer el nivel de los participantes en cada una de las variables analizadas. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Se correlacionaron con las variables evaluadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Posteriormente se reelaboraron los modelos conceptuales de influencia de los rasgos de la personalidad y la autoeficacia en el rendimiento académico (Stajkovic et al., 2018).

Todas las escalas cuentan con valores superiores al .60 en consistencia interna, lo que indica evidencias de confiabilidad. Únicamente se observaron dos sesgos pronunciados en las variables de Identidad Institucional y el promedio de COMIPEMS, lo que sugiere evidencia de normalidad en las medidas.

Se empleó estadística descriptiva para obtener información sobre las características de la muestra; para conocer el nivel de los participantes en cada una de las variables analizadas se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Tabla 4-14.

Tabla. 4- 14. Estadísticos descriptivos de las variables de interés

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>A</i>	<i>Rango</i>		<i>Sesgo</i>
				<i>Potencial</i>	<i>Real</i>	
Autoeficacia	2.98	.41	.90	1-4	2.03-4	.28
Neuroticismo	3.08	.63	.65	1-5	1.10-5	.12
Impulsividad	1.61	.54	.74	0-4	.22-2.89	-0.14
Identidad Institucional	3.36	.63	.80	1-4	1.25-4	-1.13
Promedio Actual	8.19	.97			0-10	-3.41
COMIPEMS	94.02	6.44			81-121	1.72
Promedio de la secundaria	9.10	.63			7-10	-1.04

La variable de Identidad Institucional ($M=3.36$) muestra un puntaje alto, lo que les ha permitido a los estudiantes generar un sentido de pertenencia en la Institución y ha ayudado a mejorar su rendimiento académico.

Con la finalidad de probar las hipótesis de predicción de las variables psicosociales sobre el rendimiento académico, se realizaron análisis de asociaciones entre todos los predictores potenciales y la variable a predecir, resultando la Tabla 4-15. En esta tabla se observan las correlaciones con la variable predictora. La variable con mayor correlación fue el promedio de la secundaria (el rendimiento académico previo) (.42**), con una correlación moderada. La autoeficacia (.31**), la identidad institucional (.28**), la impulsividad (-.25**), con una correlación baja.

Tabla. 4-15. Asociaciones entre las variables psicosociales con el rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7
1 Promedio del bachillerato	1						
2 Promedio de secundaria	.42**	1					
3 COMIPEMS	.18*	.07	1				
4 Autoeficacia	.31**	.21**	.14*	1			
5 Neuroticismo	.09	.03	-.11	.04	1		
6 Impulsividad	-.25**	-.18**	-.03	-.28**	-.05	1	
7 Identidad Institucional	.28**	.07	-.09	.25**	.14	-.28**	1

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

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 4-16 se observan las variables predictoras del rendimiento académico: Promedio de secundaria (.53), autoeficacia (.34), identidad institucional (.30), impulsividad (-.15) y neuroticismo (.10). Estas variables predicen el rendimiento académico en un 30%.

Tabla 4- 16. Correlaciones del modelo interpersonal y pruebas de ajuste

Modelo de interpersonal		Valores
Autoeficacia	<---	Promedio secundaria .10*
Autoeficacia	<---	Identidad Institucional .13**
Autoeficacia	<---	COMIPEMS .01*
Autoeficacia	<---	Impulsividad -.15**
Promedio bachillerato	<---	Identidad Institucional .30**
Promedio bachillerato	<---	COMIPEMS .02**
Promedio bachillerato	<---	Promedio secundaria .53***
Promedio bachillerato	<---	Neuroticismo .10
Promedio bachillerato	<---	Impulsividad -.15
Promedio bachillerato	<---	Autoeficacia .34*
R ² Autoeficacia		.16
R ² Rendimiento académico		.30
Grados de libertad		1
X ² Modelo de ajuste		.03
CFI Modelo de ajuste		1
NFI Modelo de ajuste		1
RMSEA Modelo de ajuste		.00

*** p < .00, ** p < 0.01, * p < 0.05,

Discusión y conclusiones

Este modelo ayudó a confirmar la hipótesis para predecir el rendimiento académico, con su conocimiento y análisis. Se confirma que el promedio de la secundaria es la mejor variable predictora del rendimiento académico comparada con el puntaje de COMIPEMS que coincide a lo encontrado en otras investigaciones (Geiser & Santelices, 2007; Grigorenko et al., 2009; Navarro, 2003; Pike & Saupe, 2002). Debido a que como explica Miralles Martínez, Gómez Carrasco, and Sánchez Ibañez (2014) en un análisis pormenorizado de las preguntas que contienen las pruebas o los exámenes muestran que los contenidos, las capacidades y habilidades que se exigen a los alumnos no responden a una evaluación basada en el desarrollo de las competencias, sino principalmente a que los alumnos memoricen y, en menor medida, comprendan o apliquen de forma casi mecánica, hechos y conceptos. También los resultados se deben a la uniformidad de la estructura del Sistema de Educación en México en cuanto a la formación de los profesores y al currículo y a los materiales (Backhoff & Díaz, 2005).

La autoeficacia es la segunda variable que predice el rendimiento académico. La autoeficacia puede ser vista como un medio para el desarrollo y la regulación de comportamientos que pueden

caracterizarse como rasgos de personalidad (Bandura, 2012). En consecuencia, la autoeficacia puede guiar las facetas inherentes de la conciencia (Di Giunta et al., 2013), tanto en la preparación de una tarea determinada como en la realización de la tarea en cuestión.

La impulsividad se relacionó negativamente con el rendimiento académico, que coincide con los hallazgos de algunas investigaciones (Fink & McCown, 1993; Kipnis & Resnick, 1971), quienes explican que las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo / descuidado; ellos usan pobres estrategias de resolución de problemas en tareas donde la respuesta no es inmediatamente obvia, y dan la primera respuesta que viene a la mente.

La identidad institucional también explica el rendimiento académico. Donde los valores, la interacción en la comunidad y los símbolos institucionales ayudan al rendimiento académico. La identidad institucional es la necesidad de un grupo de representarse significativamente, de permanencia, de reproducirse y de asegurar y cohesionar su organización. (Tranier, 2013)

Por lo que las autoridades a nivel medio superior: Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional y Universidad Autónoma de México, deberían evaluar nuevamente los criterios de ingreso a la Educación Media Superior y considerar ponderar los criterios como el promedio del nivel anterior (secundaria) y la autoeficacia.

Los resultados sugieren mejorar la inclusión de correlaciones más fuertes con el rendimiento académico, como el autocontrol (Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla, & Gross, 2019). Para futuras investigaciones se podría contar con una composición diferente de la muestra. Sería valioso contar datos experimentales sobre qué tan fácilmente pueden cambiar las cogniciones y capacidades, así como para quién, durante qué período de tiempo y para qué, ¿En qué medida estos cambios impactan en las calificaciones?. Intervenciones basadas en la teoría, podría ayudar a los estudiantes a optimizar su potencial.

La medida de COMIPEMS y el promedio de la secundaria fueron proporcionados por los alumnos, por lo que se refleja en los puntajes de sesgo.

No se puede descartar que la versión de los instrumentos ocupados sea poco sensible a los rasgos de personalidad de esta muestra, o que tenga problemas de adaptación; aunque esto resulte poco probable, pues se ha demostrado alta confiabilidad y poder de generalización en los instrumentos ocupados.

Referencias

- Ahmad, S., Ch Abid, H., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education & Research*, 39(2), 239-249. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126124294&site=ehost-live>
- Backhoff, E., & Díaz, M. (2005). *Plan general de evaluación del aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/?s=plan+de+evaluacion&type=all>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. In: Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Baoyan, Y., & Minggang, W. (2015). How Father's Education and Economic Capital Impact Academic Performance—An Analysis Based on the Mediating Effect and Moderating Effect. *Chinese Education & Society*, 48(6), 412-432. doi:10.1080/10611932.2015.1119508
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=109369776&site=ehost-live>
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting. Second Edition*.
- Camacho-Thompson, D., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N., & Fuligni, A. (2016). Financial Strain, Major Family Life Events, and Parental Academic Involvement During Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 45(6), 1065-1074. doi:10.1007/s10964-016-0443-0
- Canda Moreno, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología: Cultural*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001&nrm=iso.
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42, 09-34. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001&nrm=iso.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Neuroticism and special treatment in university examinations *Social Behavior & Personality: an international journal*, 30(8), 807-811. doi:10.2224/sbp.2002.30.8.807
- Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Lawlor, D. A., & Lynch, J. W. (2014). Effects of simulated interventions to improve school entry academic skills on socioeconomic inequalities in educational achievement. *Child Development*, 85(6), 2247-2262. doi:10.1111/cdev.12309
- Cortés Flores, A., & Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7, 199-215. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=33065041&site=ehost-live>
- Darville, P. (2003). Factores que explican los resultados de Chile en PISA. *Santiago de Chile, MINEDUC*.

- de la Orden Hoz, A. (1991). El éxito escolar. *Revista complutense de educación*, 2(1), 13-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150085>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Eysenck, H., & Wilson, G. (1976). *Know your own personality*: Oxford, England: Barnes & Noble.
- Eysenck, S. B., Easting, G., & Pearson, P. R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, 5(3), 315-321. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90070-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90070-9)
- Eysenck, S. B., & McGurk, B. J. (1980). Impulsiveness and venturesomeness in a detention center population. *Psychological Reports*, 47(3), 1299-1306. <https://doi.org/102466/pr0.1980.47.3f.1299>
- Fink, A. D., & McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes, and treatment. In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment*, 279-308. Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10500-015>
- Flores-Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 537-576. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=26300223&site=ehost-live>. Accessed April 10, 2019.
- Fosse, T. H., Buch, R., Säfvenbom, R., & Martinussen, M. (2015). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*, 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Geiser, S., Santelices, M. V., & University of California, B. C. for S. in H. E. (2007). *Validity of High-School Grades in Predicting Student Success beyond the Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.6.07. Center for Studies in Higher Education. Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED502858&site=ehost-live>.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Diffley, R., III, Goodyear, J., Shanahan, E. J., & Sternberg, R. J. (2009). Are SSATS and GPA enough? A theory-based approach to predicting academic success in secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 964-981. doi:10.1037/a0015906
- Guirguis, R., & Pankowski, J. (2017). Potential Effects of Teaching Strategies on Students' Academic Performance under a Trump Administration. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 103-110. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1133888&site=ehost-live>

- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- Kipnis, D., & Resnick, J. H. (1971). Experimental prevention of underachievement among intelligent impulsive college students. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 36(1), 53-60. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030511>
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric Properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358. doi:10.1207/s15327906mbr3902_8
- O'Connor, M. C. m. u. c., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality & Individual Differences*, 43(5), 971-990. doi:10.1016/j.paid.2007.03.017
- Patton, J. H., & Stanford, M. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of clinical psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1)
- Pike, G. R. P. m. e., & Saupe, J. L. (2002). Does High School Matter? An Analysis of Three Methods of Predicting First-Year Grades. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207. <https://doi.org/10.1023/A:1014419724092>
- Post, D., & Pong, S.-L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1/2), 99-131. doi:10.1111/j.1564-9148.2009.00050.x
- Rué Domingo, J., Arana Navarro, A., González de Audicana Amenábar, M., Abadía Valle, A., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5523>.
- Shahed, S., Hashmi, M. R., & Hashmi, A. M. (2016). Academic Performance, Self Efficacy and Perceived Social Support of Visually Impaired Students. *Annals of King Edward Medical University*, 22(1), 72-77. <https://doi.org/10.21649/akemu.v22i1.1068>
- Alberto Tranier, J. j. g. c. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI. (Spanish). *Thinking About the Institutional Identity in Contemporary Contexts: About Stories, Models, Metaphors and Approaches, Rosario, Argentina, on 19t Century Threshold. (English)*, 37(1), 161-178. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90612943&site=ehost-live>
- Villarreal, M. G., López, E., Bernal, P., Escobedo, J., & Valadez, L. (2009). Rendimiento académico de alumnos de secundaria beneficiarios del Programa Oportunidades en comunidades rurales y semiurbanas de Chiapas y Nuevo León. *Región y sociedad*, 21, 127-164. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252009000200005&lng=es&tlng=es.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

**ESTUDIO 4. LAS VOCES DEL RENDIMIENTO
ACADÉMICO: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

Introducción

El rendimiento educativo de los estudiantes ha generado un volumen considerable de literatura científica y ha sido abordado desde diferentes perspectivas: estructurales (Rué et al., 2013), económicas (Baoyan & Minggang, 2015; Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014) y pedagógicas (Ahmad, Ch Abid, Ayub, Zaheer, & Batool, 2017; Guirguis & Pankowski, 2017). Si bien poco se ha explorado desde un ámbito psicosocial.

La importancia de los estudios acerca del rendimiento académico o éxito académico radica en que éste es un predictor de la inserción social y laboral (Flores-Crespo, 2002; Villarreal Guevara, López Camacho, Bernal, Escobedo, & Valadez, 2009), mayor ingreso (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013; Post & Pong, 2009) y mejor calidad de vida (INEE, 2015).

Cuando la educación comenzó a ser sistemáticamente evaluada, a partir de la asociación generalizada de los exámenes al proceso educativo, se puso de manifiesto que un alto porcentaje de escolares no logran alcanzar los objetivos (implícitos o explícitos) mínimos de la escuela, o los alcanzan sólo parcialmente. Se trata de fallos o dificultades de aprendizaje no explicables por una manifiesta incapacidad. En la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar (de la Orden Hoz, 1991). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar generalmente se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa. Por eso, el rendimiento puede entenderse también en un sentido numérico o de acuerdo con las cualidades del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el rendimiento es la calificación numérica obtenida por los estudiantes en cada uno de los cursos y su promedio respectivo, en el segundo, el rendimiento es el resultado del aprendizaje del alumno, suscitado por la intervención pedagógica del profesor (Darville, Díaz y Melis, 2002).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento escolar generalmente se valora en un continuo, cuyos extremos van del buen al mal rendimiento; en consecuencia, se le ubica en una dualidad de éxito y fracaso, por lo que descansa prioritariamente en la evaluación sumativa. Por eso, el rendimiento puede entenderse también en un sentido numérico o de acuerdo con las cualidades del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el rendimiento es la calificación numérica obtenida por los estudiantes en cada uno de los cursos y su promedio

respectivo, en el segundo, el rendimiento es el resultado del aprendizaje del alumno, suscitado por la intervención pedagógica del profesor (Darville, Díaz y Melis, 2002). Para comprender mejor el rendimiento escolar se explica el término de aprendizaje. Que se define como el proceso por el cual una persona adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas. Supone un cambio adaptativo y es resultado de la interacción con el ambiente (Canda, 2010).

El rendimiento académico como variable de salida se clasifica en dos categorías: Rendimiento inmediato, refiriéndose a las calificaciones y avance durante el periodo de estudios; y el Rendimiento diferido, que integra los resultados a la salida del sistema, tales como logros laborales, económicos, personales, etc., de los egresados. (Hayakawa, Velazco, Sifuentes y Landeros, 2013).

Los factores psicosociales consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación, la autoestima (Montero, Palma, Bermúdez, 2007), el autoconcepto (Gargallo, Gaspar, Edo y Oltra, 1996; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004), la autoeficacia (Putwain, Sander, Larkin, 2013), el enfrentamiento (González, 2010) el neuroticismo, la agradabilidad, la apertura, la responsabilidad y la extraversión (Banai & Perin, 2016), en contextos académicos y la percepción que el (la) estudiante tiene del clima académico, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora.

En el primer estudio se determinó que los factores que predicen el rendimiento académico en Educación Media Superior son el sexo, la autoeficacia, la personalidad neurótica y responsable, así como el enfrentamiento, en un 20%. En la segunda parte del primer estudio se encontró que principalmente el promedio de secundaria (rendimiento académico previo), la autoeficacia, la responsabilidad y el neuroticismo predicen el rendimiento académico en un 29%. En un tercer estudio se llegó a la conclusión de que el rendimiento académico previo, la autoeficacia, la identidad institucional, el neuroticismo y la impulsividad predicen el 30% de rendimiento académico. Aún existen dudas sobre los factores que influyen en el rendimiento académico. Por lo tanto este estudio tiene como objetivo abordar el rendimiento académico desde una perspectiva psicosocial y desde un modelo cualitativo que explique las interacciones sociales en un contexto escolar, para sumar información a los modelos cuantitativos ya estudiados.

Método

Problema de investigación

¿Qué dimensiones psicosociales influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Media Superior?

Objetivo General

El objetivo de este estudio es conocer y analizar las dimensiones psicosociales que intervienen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Media Superior.

Objetivos particulares

1. Conocer el grado de influencia de experiencias identificadas en el rendimiento académico
2. Identificar las categorías del rendimiento académico
3. Analizar las categorías del rendimiento académico.
4. Proponer soluciones.

Tipo de estudio

Para llevar a cabo esta investigación se empleó una metodología cualitativa, porque se enfoca en los procesos y significados de los participantes y se producen datos descriptivos a partir de sus palabras habladas (Taylor & Bogdan, 1982). El modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo y completo de conocimiento, parte de una realidad social y cultural, y al mismo tiempo, fruto de una construcción histórica y biográfica. Lo cual nos aporta un punto de vista fundamental en la comprensión de la narrativa. Podemos decir que el sujeto, cada sujeto, es parte de un sistema de conocimiento, el cual nos transmite a través de su relato (Steinberg & Tobin, 2011).

Algunas de las características de la metodología cualitativa:

- a. Va al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas o grupos son considerados como un todo
- b. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que producen en las personas que son objeto de su estudio
- c. Los métodos cualitativos son humanistas, tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas

- d. Los investigadores cualitativos enfatizan la validez en su investigación
- e. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio
- f. La investigación cualitativa es un arte, porque el científico es alentado a crear su propio método, se siguen lineamientos más no reglas (Taylor & Bogdan, 1982)

Esta investigación es un estudio de caso, ya que aborda de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución, en la que el objetivo es desarrollar un entendimiento profundo del caso (Greenstein & Davis, 2013).

Se empleó el método de investigación cualitativa, específicamente el estudio de caso. Los estudios de caso tienen una muestra intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales y los casos se seleccionan según diversos criterios. El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad (Neiman & Quaranta, 2006).

Para Bruner (1991), las dos formas para describir y comprender la realidad son la científica y la narrativa. La primera busca categorizar el conocimiento en sistemas generales de explicaciones a partir de las cuales se formulan teorías a través de descubrimientos empíricos. La segunda forma busca ordenar la experiencia que constituye la realidad, por lo que se centra en los relatos de las personas y la manera en que las narran. El lenguaje es el que permite construir los significados e interpretaciones y así describir la forma en que las personas estructuran su realidad.

La narrativa puede ser tanto un método como el fenómeno de estudio. Como método, comienza con las experiencias expresadas en las historias relatadas por las personas (Creswell, 2007). Es un diseño de investigación cualitativa entendida como un texto escrito o hablado que da cuenta de un evento o acción o una serie de éstos, cronológicamente conectados e incluye tres espacios: el personal y social (interacciones), el pasado, presente y futuro (continuidad) y el lugar (situación), (Czarniawska; Clandinin & Connelly como se citaron en Creswell, 2007). Los tipos de estudios pueden ser: a) análisis de las narrativas, donde se usa un paradigma para crear descripciones de temas o taxonomías del tipo de historias, y b) análisis narrativo, en donde los investigadores recolectan descripciones de eventos y los configuran en una historia a través de una trama.

Diseño del trabajo de campo y muestreo

Esta investigación fue realizada en la Ciudad de México, en las instalaciones de un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional. Se entrevistaron a 2 exalumnos

y 2 exalumnas y 2 alumnas de bachillerato durante 2 semanas por medio de entrevistas en profundidad que de acuerdo con Ruiz (1999) es la forma en que el investigador utiliza una técnica mayéutica, ayuda y colabora con el actor a que éste reproduzca su realidad. Posteriormente se hicieron las transcripciones de cada una de las entrevistas y se realizó el análisis del contenido utilizando el software Atlas ti, se identificaron las categorías y se codificaron los textos del producto del discurso de los entrevistados, que derivaron en el eje horizontal del análisis, que permitió comparar y contrastar el discurso de los alumnos. Lo que derivó en las siguientes dimensiones y constructos: 1. Calificaciones; 2. Autoconcepto y autoeficacia; 3. Persistencia, 4. Rasgos de personalidad; a. Honestidad, b. Neuroticismo, Extraversión, c. Agradabilidad, d. Responsabilidad, d. Apertura; 5. Identidad Institucional; 6. Enfrentamiento; 7. Motivación al logro; 8. Apoyos parentales; Motivación docente; 9. Estudiantes en el campo laboral.

Participantes

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a. Alumnos de bachillerato de 5º semestre o exalumnos de bachillerato
- b. Alumnos que no hubieran reprobado materias
- c. Hombres y mujeres
- d. Alumnos de turno matutino

Características sociodemográficas de los participantes

Nombre	Edad	Lugar de residencia	Vive con sus padres	Hermanos	Estado civil	Trabajo remunerado papá	Trabajo remunerado mamá
Arturo	26	Estado de México	Si	3	soltero	Si	No
Karina	17	Ciudad de México	Si	1	soltera	Si	No
Rolando	26	Ciudad de México	No	1	soltero	Si	Si
Natalia	26	Ciudad de México	Si	1	soltera	-	Si
Norma	17	Ciudad de México	No	2	soltera	Si	Si
Sandra	26	Houston, Texas	No	3	soltera	Si	No

Confiabilidad de la investigación

La técnica de entrevistas a los participantes contribuyó a fortalecer el análisis de los datos y la interpretación de los estudios anteriores y confirmó la validez interna.

Aspectos éticos de la investigación

Antes de la entrevista se solicitó a cada uno de los participantes de la investigación la lectura de un convenio de confidencialidad de la información, en donde se garantizó el anonimato cambiando el nombre de los participantes y el uso de la información exclusivamente para la investigación, así como el permiso para ser grabados en audio.

Instrumento

Preguntas de investigación	Objetivos	Dimensiones	Preguntas a estudiantes
¿Qué es el rendimiento académico?	Descubrir la importancia de rendimiento académico en los alumnos	Rendimiento académico	¿Qué tanto le importa/importaba sacar buenas calificaciones y por qué? Pedirle que identifique algunos elementos que él/ella considera que influenciaba/influencia su decisión.
¿Cuáles son las dimensiones que influyen en el rendimiento académico?	Buscar las dimensiones que influyen en el rendimiento académico	Personales Económicas Sociales	<p>¿Cuáles es la razón o razones para estar estudiando o haber estudiado? Una vez explorando, profundizar en aquellas distintas a las económicas</p> <p>¿Cuáles han sido los factores que han favorecido que siga estudiando? Profundizar en causas individuales, familiares y de la escuela</p> <p>¿Cuáles han sido los factores que han dificultado el seguir estudiando? Profundizar en causas individuales, familiares y de la escuela.</p> <p>¿A qué has atribuido el haber alcanzado el nivel en el que ahorita te encuentras?</p>
¿Ha cambiado su rendimiento académico?	Conocer si ha cambiado su rendimiento académico y cómo	Personales Sociales	<p>¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño como estudiante a lo largo de los años?</p> <p>Dejar que el participante hable libremente de las etapas de primaria, secundaria, prepa, etc.</p> <p>Aquí profundizar en la descripción que haga el estudiante acerca de sí mismo, que utilice la comparación con otras personas de sus salones, en que destacaba/destaca y en que recuerda haber tenido mayores dificultades. No centrarse única y exclusivamente en las materias, ya que puede ser que las materias no se dificulten sino lo que está alrededor de las materias.</p>

Preguntas de investigación	Objetivos	Dimensiones	Preguntas a estudiantes
¿Cuáles son las metas o el alcance que consideran de su rendimiento académico?	Conocer las metas o el alcance de su rendimiento académico	Personal Social	¿Crees que el desempeño académico en algo favorecerá/dificultará tu vida laboral/familiar/académica? Si/no, ¿por qué? Profundizar.
¿Conocer si los alumnos relacionan el rendimiento académico con éxito o el fracaso?	Conocer la opinión de los alumnos si el rendimiento académico se relaciona con el éxito o el fracaso	Personal Social	¿Cuáles serían las diferencias entre un alumno que en su opinión será un profesionalista “exitoso” (en tu propio concepto de éxito) de aquel que no lo será? Explorar las características distintivas de cada uno y si se menciona el papel de la escuela, regresarlo a la parte individual. Aquí no importa que preguntes qué es éxito sino más bien dejar que ellos mismos creen su propia idea de éxito.
¿El rendimiento académico influye en el sentido de pertenencia?	Conocer la opinión de los alumnos del instituto y su sentido de pertenencia		¿Qué significado tiene ser alumno de esta Institución?

Análisis

El rendimiento académico

Calificaciones

La narrativa de los participantes, muestra la voluntad, el esfuerzo, la disciplina, las estrategias, las actitudes y aptitudes que han desarrollado en su camino académico y en el caso de los exalumnos les ha ayudado en su vida laboral también.

...el tener buenas calificaciones en la vocacional en nivel bachillerato me permitió ir a concursar a otras escuelas, [...] acceder a tu primera opción a nivel licenciatura, ir a competir al colegio de contadores públicos, las calificaciones son importantes” (exalumno Arturo, 26 años)

... siento que las calificaciones son un extra, porque yo pienso que es como un 80% disciplina y ya lo demás es conocimiento, porque si se es constante se junta todo (alumna Karina, 17 años)

...ella se graduó de la ESCA (comento Rolando refiriéndose a una excompañera de la carrera) incluso por promedio, me comentó “qué estás haciendo que yo no puedo hacer, si yo era mejor en la escuela que tú” (le dijo la compañera) (alumno Rolando, 26 años)

... la calificación es un reflejo de la continuación de todo lo que haces, de tareas, trabajos, es para medir tus conocimientos y como te desarrollas en la escuela [...] es más importante para mí aprender, y creo que obviamente eso se refleja en las calificaciones, si en algún examen realmente no aprendiste nada, vas a salir mal, porque no aprendiste los conocimientos (alumna Norma, 17 años)

...las calificaciones yo las veo como nuestra portada, tener buenas calificaciones, no te asegura el poderte desarrollar bien laboralmente [...] podrías ser inteligente, pero si no eres dedicado no podrás obtener buenas calificaciones [...] puede ser que seas muy bueno al presentar los exámenes.[...] la calificación era como una motivación ya que se veían reflejados mis esfuerzos, [...] me dieron un premio por ser una de las chicas con calificaciones más altas dentro de la vocacional, yo lo que pensaba: “Si puedo hacer esto puedo hacer mucho más” (exalumna Sandra, 26 años)

...es más importante el adquirir los conocimientos que necesitas [...] la vida laboral es muy diferente que la escuela, ya que yo pienso que las bases que he adquirido de la escuela han sido las de la vocacional (alumna Natalia, 26 años)

Los participantes comentaron que las altas calificaciones les permitieron cumplir sus metas y ser reconocidos en la Institución y en otros contextos no escolares. Consideraron que las calificaciones son importantes porque son resultado de un proceso de desarrollo escolar como las tareas, los trabajos y los exámenes. Son un motivador donde se ven reflejados sus esfuerzos, el resultado de conocimientos, actitudes y capacidades.

También mencionaron que lo más importante son los conocimientos, no las calificaciones, las calificaciones no son garantía de éxito en la vida laboral.

Autoconcepto y Autoeficacia

La mayoría de los participantes en diferentes momentos de la entrevista mostraron una creencia y reconocimiento de sus capacidades, actitudes, habilidades y han sido capaces de responder de forma cognitiva, emocional y conductualmente a su medio ambiente, ya sea en sus actividades académicas y profesionales:

...el ser honesto conmigo mismo, decir: “si puedo”, [...] me siento capaz [...] si uno conscientemente las descubre (hablando de sus habilidades en la escuela) las va a llevar a lo máximo, y también si uno descubre sus debilidades o sus áreas de oportunidad (exalumno Arturo, 26 años)

...el primer paso es el querer a uno mismo, el motivarse a uno mismo para poder [...] cuando se trata de liderar o mandar a cierto grupo de personas es cuando ya sale el carácter [...] soy capaz de ponerme en los zapatos del otro y entender las diferentes situaciones (alumna Karina, 17 años)

...a raíz de que yo pude ser quien yo era (cuando estaba en el bachillerato), creo que esa chispita me dio mucha seguridad, el aceptarme como yo era, ese fue mi ¡boom!, hizo que yo saliera literal del caparazón [...] porque estar ahí a la fuerza (refiriéndose a un trabajo) aguantando o sosteniendo una piedra que no me hace bien (exalumno Rolando, 26 años)

...siempre me destacué mucho por ser inteligente, por tener una visión más allá, la confianza en mí misma, pensar en cómo voy a lograr mis objetivos [...] debido a que era inteligente era rechazada, ya que ellos me veían como si yo fuera superior que ellos (hablando de su familia: tíos y primos) [...] para mí la pieza fundamental en ese momento fue la actitud (exalumna Natalia, 26 años)

...he sido una persona muy entusiasta y positiva, influyó también el apartarme de las personas que no pudiesen aportar algo nuevo y positivo en mi vida, considero que hay factores externos que podrían llegar a cambiar tu decisión, pero ya es convicción de cada uno (exalumna Sandra, 26 años)

Los pensamientos (“si puedo”, “me siento capaz”) de estos alumnos y exalumnos han sido claves para reaccionar a su medio ambiente escolar y laboral (en el caso de los exalumnos), la confianza, la creencia de sus capacidades, sus oportunidades, habilidades, valores y actitudes (entusiastas y

positivos), han ayudado a afirmar su confianza, a tomar decisiones, a la aceptación, el reconocimiento, poner límites y terminar su bachillerato. Esto habla de su autoconocimiento, autoeficacia y su relación con el rendimiento académico.

Funciones de la autoeficacia

Experiencias anteriores

Esta fuente es el resultado de la evaluación hacia el desempeño obtenido en una determinada tarea, si los resultados fueron positivos, aumentará la autoeficacia, para esa tarea, caso contrario, esta disminuirá (Bandura, 1977). Las narrativas nos muestran el resultado de sus experiencias.

...cada quien tiene sus habilidades, muchos se dan cuenta, muchos no y dicen: “yo nunca estudio”, que envidia porque este cuate retiene todo [...] hay exámenes que presenté y pasé sin estudiar, porque la práctica me daba el conocimiento y hay exámenes que si necesitan estudio, son habilidades que cada uno tiene [...] y también si uno descubre sus debilidades o sus áreas de oportunidad, no hay que irse por el camino que uno quisiera, sino por el que uno tiene (exalumno Arturo 26 años)

...(en la secundaria) participaba en eventos cívicos, exposiciones y realmente siento que ir complementando con la parte social es fundamental (alumna Karina, 17 años).

...las calificaciones han bajado un poco ya que al principio como yo era de otra parte tuve que adaptarme a toda la escuela porque realmente no había salido de donde vivo ese es un pequeño pueblo, entonces me costó un poco de trabajo adaptarme a vivir en la ciudad y a los profesores, La mayoría de las personas en donde vivía, son muy cálidas y humildes (alumna Norma, 17 años).

...para mí la calificación eran como una motivación ya que se veían reflejados mis esfuerzos, y poco a poco fue siendo así, hasta que me dieron un premio por ser una de las chicas con calificaciones más altas dentro de la vocacional, yo lo que pensaba: “Si puedo hacer esto puedo hacer mucho más” (exalumna Sandra 26 años).

Estas vivencias positivas anteriores, les han brindado a estos jóvenes la oportunidad de desarrollarse, de aumentar su autoeficacia, debido a que han podido experimentar con éxito sus tareas.

Experiencia Vicaria

Las fuerzas de las experiencias vicarias dependen de algunos factores como la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afronta el observador y el modelo (Bandura, 1977).

...justo al ver que las personas a mi alrededor trabajaban mucho tiempo y con trabajos muy duros, y mal remunerados —la mayoría de ellos no tenían una carrera las personas más preparadas eran las que habían concluido la secundaria— desde entonces yo pensaba “si no estudio quizás estas sean las cosas a las que podría aspirar”, pero después pensaba “si estudio ya no voy a ser la cajera; ahora voy a ser la supervisora” eso se convirtió en una motivación más para estudiar (exalumna Sandra, 26 años).

...un profesor de broma decía que era un semidiós en los impuestos, hoy puedo decir que sí, es un semidiós y lo comprobé, pero no por el conocimiento que tuviera sino por la calidad de ser humano que es, porque cuando estaba en la clase se entregaba al 100% a su materia y yo creo que él me enseñó la pasión por las cosas (exalumno Arturo, 26 años).

Estos exalumnos fueron capaces de observar sus modelos para poder creer en ellos mismos y crear una fuente de autoeficacia.

Persuasión verbal

Factor mediante el cual el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que dicen sus maestros, padres y compañeros de estudio. La retroalimentación positiva (“tu puedes hacerlo”, “confío en que lo lograrás”, “lo estás haciendo bien”) por parte de ellos puede aumentar la autoeficacia del estudiante, pero este incremento puede ser sólo temporal pues, pese a los esfuerzos que el estudiante haya desarrollado para culminar sus tareas no siempre puede llegar a tener el éxito esperado (Bandura, 1977).

...influyó mucho mi familia, todo lo que hicieron mis papás me fueron llevando por un buen camino, siempre me motivaron; desde la condición que me puso mi papá “si bajas de calificaciones te sales de trabajar”, hasta el más mínimo detalle como que te despertaran y te dijeran “levántate tienes que ir a la escuela” (exalumna Sandra, 26 años).

...la primaria fue una etapa muy bonita porque varios maestros también me estuvieron motivando las formas de ser, las formas de educar, y yo creo que me gustaría llegar a ser maestra (alumna Karina, 17 años).

El factor de persuasión verbal se muestra en estas alumnas, ya que han recibido palabras motivacionales que les han ayudado a confirmar su expectativa de autoeficacia.

Activación Psicológica y emocional

Los estados emocionalmente positivos tienden a confirmar la sensación de autoeficacia personal, la percepción de las situaciones como una oportunidad para el logro personal, más

que como una amenaza al bienestar, y la emoción de alegría y satisfacción que lleva acompañada.

...desde chiquito me inculcaron el estudio, yo después me lo tome como una forma de desarrollo personal, o sea, de crecimiento propio, y que el mismo estudio, la misma preparación te va creando como el siguiente paso, no te estancas, siempre estás observando que necesitas hacer después, como que estas constantemente diciéndote: adelante, adelante, adelante (exalumno Rolando, 26 años).

...siempre he sido una persona muy entusiasta y positiva. Influyó el apartarme de las personas que no pudiesen aportar algo nuevo y positivo en mi vida, considero que hay factores externos que podrían llegar a cambiar tu decisión, pero ya es convicción de cada uno (exalumna Sandra, 26 años).

En estas narrativas podemos observar, aquellas sensaciones que experimenta el estudiante cuando se enfrenta a la ejecución de una tarea o un reto, y generan una oportunidad en las personas, lo que confirma su autoeficacia.

Persistencia

Las narrativas de estos alumnos y exalumnos hablan de persistencia: pasión, fortaleza, virtud, tenacidad y de tener un objetivo determinado, esta confluencia de habilidades les ha ayudado en su rendimiento académico y en su vida laboral (en el caso de los exalumnos).

...en el trabajo hacerlo todo con pasión yo creo que deja buenos frutos, si uno está en lo que le gusta es una bendición [...] yo creo que la mayor virtud es la dedicación, soy una persona que le cuesta trabajo retener las cosas, tengo que repasar las cosas 10 veces para que se me quede un poco, hay personas que lo leen 2 veces y se les graba (exalumno Arturo, 26 años)

...la constancia, valores, el ser disciplinada (al responder la pregunta de porque ha llegado hasta la Educación Media Superior) [...] es que puedo dar más, sé que puedo dar más [...] yo pienso que es como un 80 % disciplina y ya lo demás es conocimiento, ser constante, repasar un tema y dar cierto eso te lleva a la calificación (alumna Karina, 17 años)

... iba a la biblioteca a estudiar, a repasar mis apuntes, mis notas para ir como adquiriendo o recordando más las cosas, no es suficiente las horas que tenemos marcadas y tienes que repasar los apuntes (alumna Norma, 17 años)

...Estoy convencida de que el dinero como las cosas materiales llegan solas cuando haces las cosas bien, y te esmeras en hacerlas cada vez mejor (exalumna Sandra, 26 años)

Aprender con pasión, dedicación, tenacidad, disciplina, usar estrategias para memorizar, para repasar apuntes hacer uso de otras aptitudes y actitudes, agregar valores, virtudes, sumar esfuerzos para ser más hábil, son factores para generar persistencia, para lograr sus metas y su rendimiento académico.

Rasgos de la personalidad

Las palabras de alumnos y exalumnos de Educación Media Superior, mostraron los rasgos de la personalidad (HEXACO): la honestidad, el neuroticismo, la extraversión, la agradabilidad, la responsabilidad y la apertura; mismos que afectan el rendimiento académico.

Honestidad

...de primera instancia aprendí en mi familia lo que es moral y ético, ya que allí es donde me inculcaron valores, influyó la forma en la que me enseñaron lo que es bueno y lo que es malo, en la escuela se ve más la ética profesional (alumna Natalia, 26 años)

Natalia es un ejemplo de actuar con honestidad, eligió ser fiel a su moral y ética y no dejarse influenciar por un maestro en la licenciatura que tenía malas intenciones con ella, lo que truncó su rendimiento académico en el nivel superior.

Neuroticismo

... un objetivo a mediano plazo sería casarme y formar una familia [...] en el tema laboral, seguirme consolidando dentro el área de impuestos y transferencias, y en el tema académico concluir la segunda carrera que es licenciado en derecho, estoy por concluir la maestría en septiembre [...] me quiero dar un “break”, quiero acabar la licenciatura en derecho, pero tengo en mente el doctorado en ciencias de lo fiscal (exalumno Arturo, 26 años)

... desde chico yo siempre fui muy activo, me iba a la gimnasia, me iba al inglés, la escuela, trabajaba, entonces el hecho de que solo fuera trabajo, casa, trabajo, casa, me empezó a causar problemas, empecé a comer mucho y a subir mucho de peso [...] pero

es como siempre esa inquietud, la monotonía no sé si es buena o mala en mí, es algo que a mí me afecta (exalumno Rolando, 26 años)

Tanto Arturo como Rolando comentan que se encuentran en múltiples actividades, son personas que no pueden estar quietas, siempre están tratando de aprender algo nuevo, no les gusta la monotonía. Ellos han sabido dar respuestas a todas estas actividades, tomando consciencia de la gran variedad de actividades, con síntomas de estrés (pidiendo descanso o comiendo mucho) lo que les ha ayudado a reorganizarse y tolerar diferentes situaciones. Estas conductas les han ayudado en su vida profesional. En el caso de Arturo le ha ayudado a su rendimiento académico en el bachillerato, licenciatura y maestría a diferencia de Rolando que terminó la Educación Media Superior pero no la Licenciatura.

Extraversión

...ese protagonismo me ayuda y me abre la puertas [...] “no te da miedo” (le dice una amiga a Rolando), pues claro que me da miedo pero pues del miedo no voy a salir adelante [...] “me gusta el despapaye” (exalumno Rolando, 26 años)

Rolando tiene una actitud abierta, él se nombra protagonista, aunque siente miedo se atreve a afrontar las situaciones porque estas conllevan una recompensa, esta conducta ha ayudado a Rolando a “salir adelante” en la educación media superior y en su vida laboral

Agradabilidad

... lo que yo hago es no hablar a gritos, sino tratar de calmarme y ver lo que está pasando, para que no haya malos entendidos (hablando con su maestra) [...] también ser tolerante y respetar como es esa persona, no la puedo cambiar solo porque a mí no me parezca correcto (alumna Karina, 17 años)

Karina muestra tener buena voluntad al resolver el mal entendido con la maestra, además de tener una actitud de tolerancia y respeto, mostrando empatía por las necesidades de la maestra. La agradabilidad ha sido una conducta que le ha servido a Karina en su rendimiento académico en el bachillerato.

Responsabilidad

...los adolescentes estamos expuestos a ir a una fiesta, a tener una borrachera, y sí las tuve, en la universidad fue cuando tuve mayor exposición al alcohol, pero eso no quita el objetivo que uno tiene (exalumno Arturo, 26 años)

...desde chico mis papás me hicieron muy independiente, eso me ayudó para poderme salir de mi casa, el decir yo me debo de hacer cargo de mí, me ha quitado muchos miedos [...] me volví mucho más administrado en cuanto a mi dinero, en la empresa donde trabajo me pagan al mes, ese mes batallé demasiado, debo de ser más responsable [...] si yo no lavaba mi ropa pues nadie la iba a lavar, o si yo no sacaba la basura nadie lo iba a hacer, siempre me ha gustado como que el “despapaye” pero te das cuenta de que te debes volver responsable (exalumno Rolando, 26 años)

... tenían que hacer unas facturas (en la empresa donde trabajaba) y debido a que mis compañeros de trabajo estaban de viaje y yo era la única que se encontraba en la Ciudad de México, fui a la oficina a realizarlas ya que tenían que tener fecha del 31 de diciembre por lo que pasé año nuevo allí (exalumna Natalia, 26 años)

... en la casa en donde vivimos, todas contribuimos al aseo y la limpieza [...] (hablando de sus papás) no podían estar mucho tiempo conmigo porque ambos trabajaban, entonces desde que era chiquita tuve que aprender a hacer las tareas por mi cuenta (alumna Norma, 17 años)

...me costó mucho trabajo convencer a mi papá para que me dejara trabajar y estudiar ya que él me decía: “es que te podría gustar el dinero y ya no vas a continuar con tus estudios”, entonces le dije -Te propongo algo: si yo bajo de calificaciones me sacas de trabajar- , ese semestre obtuve solo dieces en la escuela porque en ese momento era mi motivación para que no me sacara, porque yo les quería ayudar y no permití que me afectara en la escuela (exalumna Sandra, 26 años)

El hacer un lado el placer por cumplir un objetivo, el poder solucionar problemas de la vida cotidiana para poder sobrevivir, ser independiente económicamente, poner límites ¡no al despapaye!, atender la escuela y el trabajo, organizarse, cumplir con las obligaciones de la casa. Todas estas narrativas son muestras de responsabilidad, que les han ayudado en su rendimiento académico y en su vida.

Apertura

...yo creo que en mi caso me ha servido tener esa actitud de siempre tener un niño adentro y ser curioso (exalumno Arturo, 26 años)

...mi curiosidad por el aprender, siempre he tenido mucha curiosidad por saber el cómo y por qué se hizo eso y de dónde sale (exalumna Norma, 26 años)

...en la actualidad me dicen “Es que tú eres demasiado preguntona” pero lo hago porque quiero entender que está realizando ese sistema o ese proceso porque si llegase a cambiar algo ya sabes cómo resolverlo (exalumna Sandra, 26 años)

Los participantes muestran apertura a nuevas actividades, curiosidad por aprender, disfrutan las nuevas experiencias, han experimentado vivir lejos de su familia, se han abierto a nuevas experiencias. Estas experiencias y comportamientos han ayudado a estos alumnos y exalumnos de educación media superior en su rendimiento académico.

Identidad Institucional

La Identidad Institucional se hizo presente en las voces de estos alumnos y exalumnos de bachillerato, mostrando: valores, sentido de pertenencia, vivencias, actitudes, inconformidades, y agradecimientos que contribuyeron a su rendimiento académico.

...fui elegido entre no sé cuántas personas para ocupar un lugar, y sabemos que cada año hay millones de rechazados [...] la institución trata de lograr cierta identificación con los colores, con el eslogan, con las instalaciones, con los compañeros [...] el hablar de los reconocimientos, de los logros a nivel nacional, hasta hablar de los famosos porros [...] ser politécnico requiere compromiso, gusto por el aprendizaje y los retos, porque cada profesor es un reto, cada materia [...] una persona egresada del politécnico es sinónimo de calidad, de conocimiento, de compromiso (exalumno Arturo, 26 años)

...yo cuando escogí al Instituto Politécnico Nacional me llamó la atención el compañerismo, [...] todos estamos unidos por un bien común, esa amistad, eso para avanzar juntos, yo lo veo desde esa parte (alumna Karina, 17 años)

...me siento muy orgulloso, me alegra, pero siento que en el mercado laboral... a nivel dirección... por ejemplo mi gerente la que ahorita está en New York, me preguntó “¿en qué escuela estudiaste?” y no le sonaba, me dijo “yo conozco del Tec.”. Ni siquiera conoce a la UNAM y menciona al Tec de Monterrey (exalumno Rolando, 26 años)

...tú te ganas tu lugar, me dolió dejar el politécnico, porque a mí me daba un orgullo pertenecer a la institución, de haber obtenido un lugar que es tan peleado, fue para mí triste dejar el politécnico, no pude terminar, [...] fue un profesor que me invito a salir, aunque en realidad él tenía otras intenciones y como me negué desde entonces no he logrado pasar la materia ya que él es el jefe de la materia, incluso acudí con el subdirector, pero este profesor no es muy grande es un tanto atractivo y muchas chicas lo ven así, el subdirector me dijo “Habrán muchas chicas que lo defiendan o aboguen por él” (exalumna Natalia, 26 años)

...para mí es algo significativo, no cualquier persona puede decir que es un alumno del Instituto Politécnico Nacional, bueno para mí es poner el nombre en alto, es ser un buen alumno, porque es una escuela que te da todas las herramientas para que puedas ser un alumno destacado [...] me costó un poco de trabajo, si fue difícil (alumna Norma, 17 años)

...es un orgullo, recuerdo un día escuché la canción del mambo del politécnico y me gustó tanto que me la aprendí, mi papá al darse cuenta de esto me dijo “Esa es la porra del politécnico” y yo sorprendida le dije “Wow ¿Y qué es eso? me contó que era una escuela y le dije “Yo quiero estudiar allí”, el tan solo pensar que de tantas personas que pelean ese lugar y yo poder estar allí, yo me considero una “burra” (refiriéndose a la mascota del politécnico) y porto con mucho orgullo una playera que tengo de la ESCA (Escuela Superior de Ciencias Administrativas). Siempre va a ser como un sueño haber salido de esa escuela, tomando en cuenta lo mucho que me costó y ver el título en la pared de mi casa me llena realmente de júbilo, uno de mis planes es ir a impartir clases al Instituto Politécnico Nacional (exalumna Sandra, 26 años)

Los alumnos que han pasado por el Instituto se han identificado con el mambo, la porra, los colores, la mascota, el escudo, los valores; los han hecho suyos. Haber sido elegido por una Institución con prestigio y reconocimiento a nivel nacional, los hizo pertenecer a ese grupo social educativo de calidad y vivir sus logros, sus exigencias, sus retos. Reconocen y agradecen al Instituto haberles dado las herramientas para ser alumnos destacados. Estas experiencias se transformaron en conductas de lealtad y responsabilidad individual y generaron en ellos reflexiones de inclusión social,

retos y satisfacciones. Las relaciones sociales son importantes dentro del Instituto, se forman amistades y se identifica con la unión, con el significado de aprender con el otro. Los “porros” conocidos como un grupo de oposición, también reflejan el resultado de una fuerza y cohesión entre grupos que conviven en el Instituto. Estas condiciones han hecho que los alumnos tengan un sentido de pertenencia, se identifique con la Institución y mejore a su rendimiento académico.

También comentaron que el Instituto no es conocido a nivel Internacional, al igual que otras Instituciones educativas gubernamentales. Este evento pudo influir en el rendimiento académico para que un exalumno no terminara la licenciatura.

Otra narrativa sobre los antivalores que se viven en el Instituto es la una exalumna que vivió acoso por un profesor y tuvo que interrumpir la licenciatura porque no ha pasado la materia asignada a este profesor. Esa conducta del profesor no comulga con los valores de la institución, además de dañar la trayectoria académica de los alumnos.

Enfrentamiento

Los alumnos y exalumnos de bachillerato se han enfrentado a diversas situaciones que usualmente las describen como adaptativas o como conductas evasivas. Estas conductas les han ayudado a revalorar sus experiencias académicas y en consecuencia su rendimiento académico y laboral.

... tengo problemas familiares ¿Cómo los he afrontado? Pues creo que no he sabido, he encontrado personas en el camino que me han sabido dar buenos consejos, son de las de “oye necesito habar contigo vamos por un café”, tengo amigos de la universidad que es tanta la confianza que les digo: “a ver te estoy hablando, porque necesito que alguien me escuche, no me digas nada” y me desahogo, con mi novia igual, cuando estoy tranquilo tomo decisiones, cuando estoy enojado y estoy triste, realmente no son decisiones son impulsos. (exalumno Arturo, 26 años)

...hay compañeros que me dicen, ¿estudiamos juntos? pregúntame lo que quieras y me van respondiendo es una manera de estudiar o cuando me preguntan ¿cómo se hace esto? Bueno, vas a multiplicar ...[...] el compartir el conocimiento [...] cada que tenía conflicto lejos de que mis papás fueran a hablar, yo directamente con la maestra, evitar que también el depender demasiado de mis papás, me sirve resolver ciertos problemas por mi parte (alumna Karina, 17 años)

...con miedo no voy a salir adelante [...] me volví mucho más administrado en cuanto a mi dinero, [...] si yo no lavaba mi ropa pues nadie lo iba a lavar, o si yo no sacaba la basura nadie lo iba a hacer [...] si no eres incluso tan adaptable al cambio, te va a costar trabajo como siempre salirte de esa zona de confort, porque el hecho de buscar algo más (exalumno Rolando, 26 años)

...me quedé sin empleo, después entré a trabajar en una compañía muy buena transnacional con sede en Inglaterra [...] lamentablemente allí me encontré con jefes con poca ética de los cuales no podía adquirir cosas que enriquecieran mis conocimientos, así que tuve que tomar la decisión de renunciar [...] Yo no estoy muy feliz de decir -No voy a obtener mi título del Instituto Politécnico Nacional pero no tengo opción-. Lo más importante fue ver otras posibilidades, buscar otras que no fuera acceder a lo que el profesor insinuaba, así que pensé que podría aprender en otro lugar (exalumna Natalia, 26 años)

...siento que en el contexto de aquí es como más pelear por algo, como que son muy competitivos y bueno en mí, en mi persona como lo veo es que tienes que superarte a ti mismo y no intentar superar a las demás personas, aparte de que entré a la vocacional vine a vivir a una casa que es para estudiantes entonces fue como que un poco brusco [...] tuve que adaptarme a toda la escuela porque realmente no había salido de donde vivo, es un pequeño pueblo, entonces me costó un poco de trabajo adaptarme a vivir en la ciudad (alumna Noemí, 17 años)

Dos participantes han comentado que actualmente no viven con sus padres, esto les ha ayudado a enfrentar sus problemas, en el caso de Norma, el enfocarse a la escuela quedándose los fines de semana sin ver a sus papás, y aprender de las personas que viven con ella, han sido vivencias que le han ayudado a encontrar pertenencia, esperanza, responsabilizarse por sus estudios y escuchar las voces de otras personas, le han ayudado a ver sus problemas de diferente forma, y ha favorecido su rendimiento académico. En el caso de Rolando ha sido capaz de resolver los problemas solo, con el compromiso y la ambición de esforzarse y tener éxito, sabiendo evaluar el miedo, enfrentarlo y “salir adelante” dándole una respuesta a la emoción. Estas experiencias de enfrentamiento le han dado a Rolando la oportunidad de resolver problemas, contribuir en su rendimiento académico y a su vida profesional.

El buscar apoyo con las redes de amigos y familiares ayuda en el enfrentamiento de problemas, es el caso de Arturo y Karina que han pedido ayuda a sus amigos, para ser escuchados, evaluar sus emociones y genera un proceso de enfrentamiento para producir un cambio en sus emociones,

analizar los diferentes puntos de vista y opciones, tranquilizarse, reducir tensiones, estas estrategias les han servido a tomar decisiones. Esta forma de resolver problemas le ha traído mejoras en su vida, en su rendimiento académico, en la escuela y en su profesión.

Natalia comentó que existen dos momentos en su vida en los que se ha tenido que tomar una elección ética, una en la escuela, en donde buscó la ayuda con las autoridades de la escuela para solucionar el problema y no lo encontró, posteriormente optó por alejarse de la escuela y buscar otra opción para terminar su licenciatura. El otro acontecimiento fue un empleo en el que tomó la decisión de renunciar porque no quería involucrarse con personas con poca ética profesional. Natalia ha tenido que reconsiderar nuevamente sus posibilidades para afrontar los problemas, les ha encontrado una salida con la esperanza de encontrar una solución favorable. Estas experiencias le truncaron su desarrollo y rendimiento académico, No obstante sus capacidades y la forma que ha enfrentado sus problemas le han ayudado a verse desde otra posibilidad y retomar su carrera con ambición.

Motivación al logro

La motivación al logro escolar para los participantes se integra por una necesidad de sobresalir, de obtener éxito, enfrentándose a metas constantemente, a través de elementos como el esfuerzo, la competencia, los compromisos y la responsabilidad.

...Los adolescentes estamos expuestos a ir a una fiesta, a tener una borrachera, y sí las tuve, la verdad es que sí, en la universidad fue cuando tuve mayor exposición al alcohol, pero eso no quita el objetivo que uno tiene. [...] en la licenciatura un tema es la satisfacción personal, ¿Por qué? Porque me doy cuenta que va en el campo laboral, ya no es suficiente decir: "tengo tanta experiencia" "conozco tantas cosas", siempre el tener una ventaja competitiva contra otras personas nos va a ayudar a tener cierta posición (un doctorado), cierto conocimiento y reconocimiento entonces yo así lo vería (...) no busco tener prestigio ni nada sino una satisfacción personal [...] mis objetivos son: Mi familia, mi novia y mi trabajo: mi próximo objetivo personal y hablando de mi familia es estar con mis hermanos, mi hermanita tiene 10 años, está entrando a una edad muy difícil... No me toca porque no soy el papá pero disfruto mucho esta parte porque estamos en una edad completamente diferente cuando yo lo que estoy buscando es estabilidad (exalumno Arturo, 26 años)

...salirme de mi casa, porque me volví mucho más administrado con mi dinero, ser más responsable, [...] estoy viendo la posibilidad de hacer un MBA, [...] mis compañeros

hablan muy bien inglés, la mayoría fueron a escuelas particulares, han viajado muchísimo, yo estoy tomando un curso que se llama “extra correction” donde te ayudan a sonar menos latino, ahorita lo voy a hacer por mí, [...] lo que importa es qué tan claras tienes tus metas y qué tan claro tienes a dónde llegar, si tú mismo dices que no tienes límite, y siempre a donde llegue voy a estar pensando en que más va a pasar (exalumno Rolando, 26 años)

...en mi familia no hay muchos ejemplos de profesionistas o de alguien exitoso o que haya sobresalido ese fue mi primer impulso, ya que yo pensaba “me tocó nacer en esta familia, pero yo aspiro a más”, entonces siempre pensé que estudiando era la mejor manera de lograrlo [...] mi meta desde pequeña siempre fue tener mis propios negocios, ese fue uno de los incentivos para estudiar la carrera técnica en contabilidad, ya que sabía que adquiriría conocimientos y sabría cómo manejarlo (exalumna Natalia, 26 años)

...mis padres desafortunadamente no podían estar mucho tiempo conmigo ya que como ambos trabajaban, entonces desde que era chiquita tuve que aprender a hacer por mi cuenta todas las tareas, [...] en la vocacional me he dado cuenta de que hay varios compañeros que no querían realmente estudiar ahí, quizá querían otra escuela y ese es el motivo por su bajo rendimiento académico, ya que pues no es lo que les gusta y no le ven mucho sentido al hacerlo (alumna Norma, 17 años)

...trabajar en ese momento era mi motivación para que no me sacara de la escuela, porque yo les quería ayudar, y no permití que me afectara en la escuela [...] me titulé por promedio, el día de mi exposición de la tesina llevaba un cartel que decía “lo logramos nos titulamos por promedio” entonces cuando mis papás salieron del auditorio me felicitaron, ese día recuerdo que lloramos [...] una clave que yo considero para ser una persona exitosa es plantearte metas a corto y largo plazo, montañitas que tú vayas escalando poco a poco y que te llenen de satisfacción (exalumna Sandra, 26 años)

...yo me visualizo como una maestra que sea capaz de que todos entiendan un tema (alumna Karina, 17 años)

Las metas de rendimiento académico reflejan el deseo del alumno, de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de los mismos. Los esfuerzos y los compromisos de los alumnos de educación media superior, dieron como producto el valorar los beneficios y generaron la satisfacción personal al enfrentarse a la independencia, el hacerse

consciente de los deberes, hacer a un lado los distractores, verse en la necesidad de reconocerse y ser reconocido, observarse desde otra perspectiva, tener determinado el objetivo, fueron condiciones que influenciaron la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. El querer estudiar en otra escuela influyó para disminuir el rendimiento académico de algunos alumnos.

Apoyos parentales

La familia es la primera relación social que tenemos, a través de la familia se van formando los valores, las actitudes, los sentimientos, la percepción, las normas, los roles sociales, etc. García y Tristán (2010) comentan que la familia es una motivación humana tan importante como el sentimiento de pertenencia y estima.

...Pues me motivo yo, junto con mi familia [...] en mi caso si me formó ese modelo (alumna Karina, 17 años)

...Desde chiquito se me dio como esa meta de terminar una licenciatura pues para ser de provecho de alguna forma [...] creo que al principio lo tome como una ideología que desde chiquito me inculcaron y yo después me lo tome como una forma de desarrollo personal, de crecimiento propio, y que el mismo estudio, la misma preparación te va creando como el siguiente paso, no te estancas (exalumno Rolando 26 años)

... el primer mes mi padre nos estuvo llevando a mí y a mi hermana a las escuelas, bueno a mi hermana la llevaba desde que ella inició la vocacional, pero era un tanto desgastante, ya que teníamos que levantarnos como a las 3:00 de la mañana para salir como a las 4:00 de la casa, y llegar a las 7:00 si no había mucho tráfico, entonces era desgastante para nuestro papá ya que como trabaja también, tenía que salir del trabajo y llegar normalmente como a las 12:00 de la noche, ya que también trabaja en la ciudad y sí era de cierta forma un poco triste, ver que no podía dormir mucho tiempo (alumna Norma, 17 años)

...Influyó mucho mi familia, todo lo que hicieron mis papás me fueron llevando por un buen camino, siempre me motivaron; desde la condición que me puso mi papá (si no estudias, no puedes trabajar) hasta el más mínimo detalle como que te despertaran y te dijeran -Levántate tienes que ir a la escuela- (exalumna Sandra, 26 años)

...Mis papás jamás me dijeron -sí hijo, muy bien. o una felicitación, a mis papás les cuesta mucho trabajo decir un -te amo, un te quiero, o dame un abrazo-, entonces cuando yo llego y abrazo a mi mamá se saca de onda[...] el ser honesto conmigo mismo, decir: -si puedo-, cuando hice el examen de COMIPEMS, le dije a mi papá: -oye papá, voy a ir a hacer el examen de COMIPEMS- y me dijo: -¿Y crees quedarte?- la verdad es que en ese momento inocentemente le dije: -pues sí papá-, pero ahorita si me preguntase sería -pero claro que me quedo, viejo-, porque me sentía y me siento capaz (exalumno Arturo, 26 años)

...Es una gran satisfacción para mí el poderle devolver un poco (hablando de la mamá), que realmente no se compara con lo que ella hizo por mi desde niña (exalumna Natalia, 26 años)

La mayoría de los alumnos comentaron que han recibido apoyo de sus padres para ir a la escuela y terminar sus estudios, palabras de motivación y ejemplos de conducta que llegó a ser internalizada en sus palabras como: formando un “modelo”, una “ideología”, un “buen camino”. También se expresaron emociones: en el caso de una alumna comentó: que la conducta de su padre le llegó a generar tristeza, al ver el esfuerzo que hacía por llevar a su hermana y a ella a la escuela tan temprano y sin haber descansado. En otros casos las palabras del papá de incredulidad, se volvieron un desafío que le ayudó a mostrar su capacidad, también la falta de demostración de cariño de los padres, se volvió una forma de aprender a solicitar cariño. Estas conductas y emociones que experimentaron los alumnos y exalumnos de educación media superior en el ámbito familiar lograron poner en perspectiva su rendimiento académico.

Motivación del docente

La relevancia del clima motivacional que los profesores crean en el aula es lo que permite a los alumnos saber qué es lo que importa en las clases, y en otros contextos no escolares. Lo que se puede lograr adentro y fuera del aula, modelando valores y conductas.

...hay un profesor que era un estilo militar, el profesor no hablaba, él nos lo decía de broma, que era un semidiós en los impuestos y lo comprobé, pero no por el conocimiento que tuviera sino por la calidad de ser humano que es, porque cuando estaba en la clase se entregaba al 100%, él me enseñó la pasión por las cosas (exalumno Arturo 26 años)

...varios maestros también me estuvieron motivando las formas de ser, las formas de educar, yo me visualizo como una maestra que sea capaz de que todos entiendan un tema (alumna Karina, 17 años)

...me aburrí en la ESCA los maestros eran así de -si no quieres venir no vengas-, haces tú examen y vámonos, entonces empecé a faltar, nada más iba a mis exámenes (exalumno Rolando, 26 años)

...yo elegí la carrera de contabilidad porque una profesora nos dijo, que si nos íbamos a contabilidad ella nos volvería a dar clase, fue la razón por la que me fui a esa carrera (exalumna Sandra 26 años)

...fue un profesor que me invito a salir, aunque en realidad él tenía otras intenciones y como me negué desde entonces no he logrado pasar la materia ya que él es el jefe de la materia, incluso acudí con el subdirector, pero este profesor no es muy grande es un tanto atractivo y muchas chicas lo ven así, el subdirector me dijo: -Habrán muchas chicas que lo defiendan o aboguen por él-, a menos de que encontrara a otra chica que le hubiera pasado lo mismo y le hubiese dicho que no también (exalumna Natalia, 26 años)

La calidad de ser humano, la motivación para ser, para educar, el modelo a seguir para la carrera, fueron las palabras de los alumnos y exalumnos de educación media superior, para expresarse de sus profesores Sin embargo hay otros que también han decepcionado con expresiones y su conducta como al sentirse aburridos en las clases y acosar sexualmente a las alumnas. Estos aspectos motivacionales y no motivacionales contribuyen en la explicación del rendimiento académico.

Estudiantes en el campo laboral

La situación económica familiar o individual repercute en el alumno cuando, las necesidades primarias del hogar requieren ser atendidas.

... entré a la universidad y desde el primer semestre hasta el octavo semestre estuve trabajando [...] en la carrera hay fiestas, hay salidas, hay más atracciones y hay más ganas de conocer, yo creo se despiertan mucho las ganas de conocer, cualquier cosa, conocer lugares, conocer personas, conocer a una chica, invitarle un café, un helado, ir con los amigos a tomar una cerveza, hay que pagar, entonces todo se traduce en dinero (exalumno Arturo, 26 años)

...desde chico se me inculcó que al yo tener una licenciatura iba a poder tener mejores condiciones de vida, como que iba a trabajar poco e iba a ganar mucho [...] empecé a trabajar tenía 17 años, me faltaban 5 meses para cumplir 18 y me acuerdo que iba a entrevistas [...] yo vengo a trabajar, no me paguen nada más acéptenme, porque era mi necesidad (exalumno Rolando, 26 años)

...comencé a trabajar desde los 15 años al ingresar al nivel medio superior, para una señora en un tianguis vendiendo ropa, pero por mi cuenta vendía perfumes y cosméticos para ayudarme, el dinero que obtenía era para mí y ayudarle a mi mamá, ya que yo pagaba todo lo que llegase a necesitar (exalumna Natalia, 26 años)

...comencé a trabajar a los 14 años como empacadora en una tienda comercial, no tenía nada que ver con la escuela pero gracias a ello comencé a conocer muchas cosas de lo que es el trabajo, eso se convirtió como una motivación para mí de estudiar, [...] tenía las posibilidades de poder ayudarles a mis papás, pues ya pagaba mis pasajes, las cosas que necesitara para la escuela, y eso me hacía sentir muy satisfecha, porque les quitaba esa carga a mis papás; además ya no dependía de ellos para poder realizar lo que necesitara o quisiera en ese momento [...] no estuve casada con el concepto de éxito con el dinero, en lo personal considero que eso es algo que me ha ayudado bastante en mi vida, que no sea una motivación para mí el dinero; desde que era pequeña no había muchos recursos en mi casa, nunca nos llegó a faltar algo pero tampoco teníamos para darnos otras cosas o algo más de lo necesario; [...] si no trabajo no voy a poder estudiar porque mis papás no podrían solventar los gastos de la escuela (exalumna Sandra, 26 años)

Estos exalumnos de educación media superior, empezaron a trabajar a edades muy tempranas (14, 15, 17 y 18 años), por curiosidad, por probar su profesión, por ayudar a sus padres y ayudarse en sus gastos personales para sus estudios, para el esparcimiento. Todos los exalumnos adquirieron responsabilidades y compromisos laborales conjuntamente a las de la escuela. El hecho de que se trabaje y estudie al mismo tiempo puede tener resultados positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionados con los temas de estudios, aun cuando en algunos casos no se relacionaban con la carrera que estaban estudiando

Estas experiencias fueron causa o efecto de sus necesidades profesionales, económicas, recreativas, individuales, de congratularse por sus padres, de conocerse y verse en otro contexto diferente al de estudiantes y el de alcanzar sus metas. Experimentarse en el ámbito laboral

conjuntamente al estudio, ayudó en muchos casos en su rendimiento académico y en otros no fue satisfactorio.

Experiencias de vida, más allá del rendimiento académico

“Salir del mundo que podría tener en mi casa”

Sandra vive actualmente en Houston, Texas. Tiene 26 años, su familia se compone por: un hermano, dos hermanas mayores y sus padres. Estudió el bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional, C.E.C.y T 12 José María Morelos. Actualmente trabaja en una empresa de extracción de petróleo en el área de costos.

Comenzó a trabajar a los 14 años como empaedora en Aurrera, eso se convirtió en una motivación para estudiar, el dinero que ganaba ayudaba a cubrir sus necesidades y le daba la posibilidad de ayudar a sus papás. Esta acción la hacía sentirse satisfecha. El observar a las personas mal remuneradas y con trabajos muy duros en el lugar donde trabajaba (Autoservicio), la hizo reflexionar sobre la importancia de seguir estudiando: “la mayoría de ellos no tenían una carrera, las personas más preparadas eran las que habían concluido la secundaria”, “si no estudio quizás estas sean las cosas a las que podría aspirar”, “si estudio ya no voy a ser la cajera; ahora voy a ser la supervisora”; este último pensamiento se convirtió en una motivación más, para estudiar. En un principio su papá no la dejaba trabajar y estudiar, por miedo a que le gustara el dinero y dejara la escuela. Llegó el momento que Sandra pudo comprar todos los libros que le encargaron en la escuela, lo que le sirvió para valorar más sus estudios. Ella comenta que le gusta aprender, porque era una forma de conocer nuevas personas y relacionarse con los compañeros o con los profesores, “salir del mundo que tenía en mi casa”. Para Sandra los estudios representan más que una meta. Una característica de ella es su signo de autocompetencia y autodeterminación, que se entiende como motivación intrínseca.

Sandra eligió la carrera técnica de contabilidad porque una profesora que enseñaba la materia de contabilidad “muy bien”, les dijo que les daría el siguiente curso de contabilidad, por lo que eligió la carrera técnica de contabilidad, esto la motivó a seguir su desarrollo académico. El dinero no fue su motivación principal, cuando empezó a trabajar en el ramo de la contaduría quiso pagar los gastos de sus estudios y ayudar a sus padres. Esta responsabilidad, le ha ayudado a tener un buen rendimiento académico. En su trayectoria escolar tuvo la oportunidad de conocer profesores y compañeros que le despertaron el interés de viajar y de ser docente. Sandra menciona ser una persona entusiasta y positiva, por lo que se apartó de las personas que no aportaran algo nuevo o positivo en su vida.

Sandra ve las calificaciones “como su portada”, tener buenas calificaciones no son garantía de poder desarrollarte bien laboralmente. También comenta que el tener buenas calificaciones depende de que seas inteligente y/o dedicado. Esto quiere decir, según Sandra, que si estudias solo para los exámenes y los pasas, eres inteligente; si entregas todos tus trabajos, tareas y entras a clases, eres dedicado; o ambas. Para Sandra la calificación era una motivación ya que se veían reflejados sus esfuerzos. Le dieron un premio por ser de las alumnas más destacadas en la vocacional. Y dice que en ese momento pensó: “Si puedo hacer esto puedo hacer mucho más”. En la licenciatura se tituló por promedio, en el Instituto Politécnico Nacional. Una clave que considera para ser una persona exitosa, es “plantearse metas a corto y largo plazo, que te llenen de satisfacción”.

Sandra agradece la motivación de sus profesores para seguir estudiando, actualmente en la empresa donde trabaja la reconocen por la calidad de su trabajo; y comenta que se caracteriza por ser “demasiado preguntona”. La motivación hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender, que se hacen presentes en este discurso.

En su trayectoria escolar menciona que: influyó mucho su familia, todo lo que hicieron sus papás, la fueron llevando por un buen camino, siempre la motivaron. Recuerda hasta cuando la despertaban para ir a la escuela “levántate tienes que ir a la escuela”. Con estos recuerdos Sandra muestra el apoyo y la confianza que ha recibido de sus padres durante su trayectoria escolar, este vínculo afectivo, de comunicación y desarrollo le permitió tener un buen rendimiento académico.

Existen muchas personas significativas en las experiencias de vida de Sandra, acciones y discursos que la han hecho reflexionar lo que se ha manifestado en su rendimiento académico. Para Sandra ser egresada del Instituto Politécnico Nacional es un orgullo, cuando le preguntan de dónde es egresada contesta: “De la mejor escuela del mundo”, “es un orgullo ser burra”. Recuerda que mientras estaba en la secundaria, un día escuchó el mambo del Politécnico y le gustó tanto que se lo aprendió, su papá al darse cuenta de eso, le dijo “Esa es la porra del politécnico”, ella sorprendida le dijo: “Wow ¿Y qué es eso?”, el papá le explicó que era una escuela, por lo que ella replicó: “Yo quiero estudiar allí”.

“Después de eso nada me puede parar”

Rolando tiene 26 años vive con su pareja, actualmente ocupa un puesto de trabajo en una reconocida empresa internacional, encargado de los presupuestos de América, Estados Unidos e Inglaterra, cursó la Educación Media Superior en el C.E.C.y T No. 12 José María Morelos.

Él se define como una persona independiente, capaz de afrontar sus miedos, responsable de sus decisiones y haciéndose cargo de él mismo. Estas características lo ayudaron a salirse de su casa y a vivir su vida abiertamente (como él lo comenta). Rolando menciona la frase que “Después de eso nada me puede parar”. Un 10 de calificación “no determina lo que vas a hacer o que tan bueno vas a ser”, “las buenas notas en la escuela significan que tan adaptable eres a un sistema educativo”. Él comenta que lo más importante es conseguir tus metas y buscar nuevas. A esta experiencia le llama adaptabilidad, flexibilidad, apertura al cambio y afrontar los miedos. Características que le han ayudado en su desarrollo académico.

Desde chico sus padres le inculcaron estudiar una licenciatura para poder tener mejores condiciones de vida. Él ve la educación como un panorama que abre todos los sentidos, y como una forma de desarrollo personal, de crecimiento propio. Rolando comenta que quiere seguir estudiando, un MBA (Maestría en Negocios), él se describe como “muy activo”, de chico iba a la gimnasia, al inglés y a la escuela. Después menciona que cuando tuvo la rutina de ir al trabajo y a casa, le empezó a causar problemas, sentía que necesitaba algo más y empezó a comer mucho y a subir de peso. Él lo atribuye a la falta de actividad. Su tendencia a generarse más actividades la atribuye a que le gusta ser el “protagonista”, dice que tiene una gran necesidad de ser visto, y eso le ha ayudado a que pueda “venderse” en el trabajo y no estancarse. Esto es, siempre se encuentra desarrollando habilidades y escalando puestos. Sus rasgos de personalidad le han ayudado a seguir sus metas educativas y profesionales.

En la licenciatura no tuvo buenas experiencias con algunos maestros, ya que él percibía que no estaban actualizados y que sus clases eran aburridas, por lo que no asistía a clases y solamente presentaba los exámenes.

“Ser politécnico requiere compromiso, gusto por las cosas, por el aprendizaje y los retos”

Arturo tiene 26 años, estudió la carrera técnica de contabilidad en el Instituto Politécnico Nacional, en el C.E.C.y T 12 José María Morelos. Es el mayor de 4 hijos. Actualmente vive con sus padres. Realizó la licenciatura de contaduría en el mismo Instituto. Se considera honesto, capaz y dedicado, porque en algunas materias tenía que repasar varias veces sus apuntes para adquirir la habilidad, también había materias prácticas que no necesitaba estudiar. Reconoce sus áreas de oportunidad en el ámbito académico y busca estrategias para facilitar su estudio. Es un hombre al que le gustan los retos.

Arturo logró entrar a la vocacional con 110 aciertos de 128, en su examen de admisión a la Educación Media Superior. Quedó en la escuela que él había elegido. Se siente muy orgulloso de sus resultados

por lo que comentó “ya entré, tengo que acabar”. Comenta que cuando su papá le dijo que si creía pasar el examen de admisión para el bachillerato él le dijo: “si puedo”. Lo que considera una satisfacción académica.

Él considera que las calificaciones son importantes porque abren oportunidades, como participar en concursos en otras escuelas o en otras Instituciones. Aun cuando existieron momentos en la trayectoria académica de Arturo que tuvo que poner prioridades, como el trabajo y su familia. Arturo empezó a trabajar a los 18 años, antes de terminar el bachillerato. Estudió la licenciatura al mismo tiempo que trabajaba, lo que le sirvió para ganar experiencia y habilitarse en la práctica contable, adquirir más conocimientos, reconocimientos académicos y tener una ventaja competitiva.

Durante su trayectoria académica ha enfrentado algunos problemas como: la rebeldía con sus padres, al punto de irse a vivir solo; competencia en la escuela y en el trabajo. Estas experiencias le ayudaron a aprender a resolver sus necesidades de comunicación y a solicitar apoyo emocional, con los amigos o con los maestros. Arturo ha seguido actualizándose académicamente. Estudia la licenciatura en derecho y la maestría en administración y también en sus planes está realizar el doctorado en ciencias de lo fiscal. También comenta que quiere tiempo para descansar porque si ha sentido que ha sido “muy intenso” su ritmo de vida.

Al hablar del Instituto Politécnico Nacional nos comentó que la escuela logra que sus alumnos se identifiquen con sus colores, el eslogan, las instalaciones, los compañeros, los logros científicos a nivel nacional e internacional y hasta existe una identificación con los “porros”. Arturo comenta que: “Ser politécnico a nivel bachillerato, representa un grado de exigencia increíble”, “Ser politécnico requiere compromiso, gusto por las cosas, por el aprendizaje y los retos”, porque cada profesor es un reto, cada materia”. También menciona que es un orgullo haber laborado en una de las grandes firmas y ser el único egresado del Instituto Politécnico en su área. La identidad institucional ha generado compromiso académico en Arturo.

“Si yo soy inteligente, cómo no voy a poder”

Natalia tiene 25 años, actualmente vive en la Ciudad de México con su mamá y un hermano de 16 años, estudio la Educación Media Superior en el C.E.C.y T 12 José María Morelos actualmente se encuentra cursando la carrera de Contaduría Pública en la una Institución privada.

La principal razón de que ha estudiado es porque en su familia no hay muchos ejemplos de profesionistas o de alguien exitoso o que haya sobresalido. Natalia comenta: “me toco nacer en esta familia, pero yo aspiro a más”. Comenzó a trabajar desde los 15 años al ingresar al nivel medio

superior, con una señora en un tianguis vendiendo ropa, y también vendía perfumes y cosméticos, con el objetivo de ayudar a su mamá pagando lo que llegase a necesitar para ir a la escuela. Para Natalia el haber estudiado la Educación Media Superior en el Instituto Politécnico Nacional fue de gran ayuda para empezar a trabajar en el área contable y cumplir su sueño de ser empresaria.

Natalia menciona: “siempre me destaque mucho por ser inteligente, por tener una visión más allá, la confianza en mí misma, pensar en cómo voy a lograr mis objetivos y tener la confianza de que lo iba a lograr”. Para ella no es importante sacar buenas calificaciones sino los conocimientos que puede adquirir en ésta. Por su experiencia, menciona que la vida laborar es diferente a lo que le enseñaron en la escuela, ya que algunos profesores enseñan conocimientos obsoletos, por lo que las bases que le han servido en la práctica profesional, las adquirió en la Educación Media Superior.

Con respecto a su familia Natalia dice “siempre fui la oveja negra, pero en esta historia la oveja negra buena, era la que iba a la escuela, la inteligente, y eso en lugar de favorecerme me alejaba de mi familia”. A Natalia la rechazaba su familia por ser inteligente, por estudiar, por ser diferente, desde su perspectiva ella sentía que era rechazada por ser superior a ellos. “Si yo soy inteligente como no voy a poder” esta frase le ha servido a Natalia para motivarse para cumplir sus metas, ella dice que incluso con miedo, sin importar los obstáculos. “Esto es lo que hace la diferencia de las personas de éxito, satisfacer sus necesidades”, de acuerdo con su experiencia.

Lo más difícil para Natalia, ha sido truncar su educación superior en el Instituto Politécnico Nacional por acoso de un profesor que impidió que siguiera estudiando, ya que no pudo pasar su materia. El mostrar interés en el aprendizaje, la persistencia, la disposición, la inteligencia, el enfrentamiento positivo, la autoeficacia, y la responsabilidad han sido factores importantes para el rendimiento académico de Natalia, la terminación de la Educación Media Superior, tener una trayectoria profesional exitosa; que le ha permitido hoy trabajar de manera independiente pudiendo satisfacer las necesidades económicas de su familia.

“Fue algo duro ya que tuve que dejar a mis papás y adaptarme a vivir con otras personas, ha sido la transición más difícil que he enfrentado”

Norma es una joven de 16 años que cursa la educación media superior en el C.E.C.y T No. 12 José María Morelos, tiene una hermana y un hermano y sus dos padres. Desde muy pequeña vivió en el Estado de México, en un pueblo llamado Tlalmanalco.

Norma siente que su rendimiento académico ha bajado con respecto a sus niveles de estudio anteriores, ya que le ha costado adaptarse a la Ciudad de México y al Bachillerato, debido a que en

donde ella cursó la primaria es el poblado de Tlalmanalco y define a la población como cálida y humilde además de que todos se conocen. En la secundaria sus papás decidieron llevarla a estudiar a Chalco un poblado cerca de Tlalmananco. Ahí no le costó trabajo adaptarse porque la gente era cooperativa y cálida. Ella se describe como una chica tímida que le costaba trabajo desenvolverse. Considera que el contexto de la vocacional es muy competitivo y la gente casi no quiere ayudar, aunque ha servido para formar su “carácter”.

Cuando entró a la vocacional, a los 14 años tuvo que ir a vivir en una casa para estudiantes con su hermana mayor, y en sus palabras comenta que “fue algo duro ya que tuve que dejar a mis papás y adaptarme a vivir con otras personas, ha sido la transición más difícil que he enfrentado”, también comenta que fue la mejor decisión que tomó, ya que se tenían que levantar a las 3:00 de la mañana para salir a las 4:00 de su casa y llegar a las 7:00 a la escuela, si no había mucho tráfico. Era aún más desgastante para su papá ya que llega del trabajo a las 12:00 de la noche y era triste para ella, ver que su papá no podía dormir mucho tiempo.

Cada fin de semana Norma va a ver a su familia, pero en caso de que tenga tarea o estudiar prefiere quedarse en la Ciudad. Ahora siente que ha podido aprender de cada una de las chicas que comparten la casa donde vive, tanto personal, como académicamente. En este relato Norma nos hace ver el apoyo de sus padres en su trayectoria académica y el de sus amigas que hoy conforman también su hogar. Las personas que se vinculan a Norma en sus roles de cuidadores, instructores y protectores, han formado su contexto familiar. Además podemos mencionar la forma positiva que ha enfrentado las situaciones desafiantes que ha tenido que experimentar en su trayectoria académica.

Norma comenta que ha seguido estudiando, porque le gusta conocer cosas nuevas y comprender lo que le rodea. Ha escuchado que estudiar es necesario para solventar los gastos, mantenerse y el ingreso es proporcional a los estudios. También ha escuchado que algunas personas con título en la mano no tienen trabajo. Con respecto a las calificaciones menciona que “es un reflejo de la continuación de todo lo que haces, por ejemplo de tareas, trabajos, exámenes, es para medir tus conocimientos y como te desarrollas en la escuela”, también dice que lo más importante es aprender, que eso se refleja en las calificaciones. Para ella son importantes las calificaciones. Considera relevante poner atención en clase y estudiar fuera del aula, tomar notas porque no es suficiente con las horas de clase para poder aprender. Una característica fundamental para ella es la responsabilidad, también tiene que ver mucho la constancia y las ganas de conocer algo nuevo. En este párrafo observamos las habilidades, la actitud y la personalidad que ha tenido que desarrollar Norma para obtener un buen rendimiento académico.

Norma considera que es una buena estudiante, gracias a su curiosidad por aprender. Se siente satisfecha con todo lo que ha logrado y lo que ha obtenido gracias a su esfuerzo, se considera una alumna exitosa. En estas palabras Norma hace referencia a su percepción como estudiante, a su experiencia, y a sus habilidades, hablando de su autoconcepto y su autoeficacia.

Le costó mucho esfuerzo pertenecer al Instituto Politécnico Nacional. Piensa seguir estudiando en él, la carrera de Robótica Industrial o Ingeniería en Sistemas computacionales. “Ser alumno del Instituto Politécnico Nacional, es poner el nombre en alto, es ser una buena alumna, porque es una escuela que te da todas las herramientas para que puedas ser un alumno destacado”. Con esta voz Norma habla de su identidad Institucional.

“Ese compañerismo en que todos están unidos”

Karina tiene 16 años, eligió el C.E.C.y T No. 12 José María Morelos como escuela de Educación Media Superior, y logró quedarse ahí con 115 aciertos de 128 aciertos. Se considera una persona con valores, disciplinada, tolerante, exigente, responsable y amigable.

Karina comenta que disfruta estudiar, ella piensa que la disciplina genera el 80% de la calificación, por los repasos que realiza sobre el tema, y en sus palabras dice: “lo demás es la adaptación que tengas en la escuela”. En la secundaria tuvo que convivir con personas que fueron rechazadas de otras escuelas por mal comportamiento o por bajo promedio. Por lo que se adaptó al contexto en el que le tocó estudiar. Karina encuentra un apoyo tanto emocional como académico con sus compañeros de escuela, ya que comenta que ha vivido “ese compañerismo en que todos están unidos por un bien común, esa amistad, para avanzar juntos”. También existen situaciones problemáticas con sus compañeros, tanto personales como escolares, ella trata primero de observar los puntos fuertes y débiles y posteriormente reaccionar para generar una sana convivencia y fortalecer el vínculo que se entreteje entre sus compañeros y compañeras de la escuela, generando motivación y sentido de pertenencia en el grupo escolar.

Ella dice que en la “vocacional” (en el bachillerato), empezó a “convivir más y a soltarse”. También en el hogar se siente apoyada por sus padres; su mamá es una persona fuerte de carácter y de esta forma se observa en ella en diferentes momentos, como cuando le ha tocado liderar a un grupo de personas en la escuela. También dice que su papá es muy tolerante y sociable, eso también lo ha copiado de él. Estas características personales de tolerancia, amabilidad y motivación, la han ayudado en el desarrollo de su persona y en el de su rendimiento académico, aunado al apoyo parental.

Karina comenta que su motivación es ser maestra. Aún no sabe qué carrera va a elegir, lo que tiene claro es que quiere ser maestra. Durante su trayectoria académica ha encontrado muchos maestros que la han facilitado el conocimiento. Karina comenta que cuando estudia lo hace con sus compañeros, haciendo y respondiendo preguntas, para ella es una forma fácil de prepararse para los exámenes y además comparte el conocimiento. Adicionalmente también hace una guía a la que le añade colores, para repasar los temas. Estas estrategias de estudio han ayudado a Karina a mejorar su rendimiento académico.

Durante su trayectoria escolar ha tenido que resolver problemas con algunos maestros, pero que su actitud de escucha, su capacidad de conducirse de manera humilde y tolerante “no hablar a gritos y calmada”, la han ayudado a que los profesores observen su forma de trabajar y resolver el conflicto, para no depender de la ayuda de sus papás para resolver los problemas. Esta forma positiva de afrontar los problemas le ha ayudado en su desarrollo académico.

Discusión y conclusiones

Derivado de la pregunta que dio origen a esta investigación ¿Qué dimensiones psicosociales influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Media Superior? Podemos destacar diferentes experiencias personales desde los enfoques, familiar, escolar y social. En el rendimiento académico las categorías confluyen, se integran y otras se derivan.

Del análisis horizontal emanan las siguientes dimensiones:

1. Calificaciones. Para estos participantes la calificación es el producto del esfuerzo, la disciplina, la estrategia, las actitudes y la voluntad que han desarrollado en su trayectoria académica. Las altas calificaciones para estos participantes son una portada, un motivador que les ha permitido cumplir sus metas y recibir reconocimientos. Los participantes compartieron que las calificaciones no representan el conocimiento de una persona y no son garantía de éxito laboral. Estas palabras concuerdan con Mejía, Agudelo, and Perea (2011) quienes definen el rendimiento académico como la capacidad de respuesta que presenta el estudiante ante diversos estímulos educativos previamente establecidos.
2. Autoconcepto y autoeficacia. Los pensamientos y las creencias en sus capacidades, oportunidades, habilidades, actitudes y valores, han ayudado a estos alumnos a: tomar decisiones, afirmar su confianza, poner límites, a la autoaceptación, al reconocimiento y su rendimiento académico. La narrativa de estos jóvenes coincide con lo que comenta Bandura

(1977), la autoeficacia académica percibida se define como juicios personales de las capacidades de una persona para organizar y ejecutar acciones.

3. Persistencia. Hacer uso de la autoeficacia para aprender con pasión, dedicación, tenacidad y disciplina, agregó valores y virtudes para alcanzar sus metas y su rendimiento académico, a estos jóvenes. De acuerdo a Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly (2007) la persistencia es definida como la habilidad de quedarse con algo durante un largo período de tiempo hasta que se domine.
4. Los rasgos de personalidad. Los patrones conductuales, actuales y potenciales de una persona determinan su adaptación en el ambiente y se relacionan con el rendimiento académico, como lo hacen constar estos estudiantes:
 - **la honestidad** en Natalia y la deshonestidad de un profesor, impidió que Natalia continuara con sus estudios y mermó su rendimiento académico; según investigación de: de Vries, de Vries, and Born (2011) la integridad de una persona se encuentra en un contexto académico
 - **el neuroticismo** se caracteriza por personas con una emotividad intensa, estrés físico o psicológico y un nivel alto de excitabilidad de acuerdo con Rojas (1986), mismas características que encontramos en los jóvenes que han cursado la Educación Media Superior, que han sabido encontrar estrategias para afrontar estas emociones y conductas para aprovecharlas en su desempeño académico y laboral
 - **la extraversión**. En el caso de los alumnos de este Centro de Estudios cuyas características son: ser sociables, ir a fiestas, energéticos y expresan emociones, puntúan alto en extraversión, Eysenck and Wilson (1976) encontró que las personas que puntúan alto en extraversión son, simpáticos, expresan sus emociones abiertamente (miedo, amor, tristeza), les gustan las fiestas y buscan la compañía de otras personas
 - El factor de **agradabilidad** es una dimensión que incluye los aspectos más humanitarios de los hombres, características tales como altruismo, dar afecto y cuidado, preocupación y apoyo emocional de acuerdo con Terracciano, McCrae, and Costa (2006), como lo mostraron las palabras de tolerancia, respeto y empatía de los participantes en su entorno académico.

- Los sujetos con alta **responsabilidad** tienen alto nivel de aspiraciones, trabajan con más empeño para lograr sus objetivos, son adictos al trabajo, se toman tiempo ante las tareas, proceden a la resolución de problemas y son organizados. (Costa & McCrae, 1992) Rasgos que detectamos en los alumnos de esta Institución: placer por cumplir sus objetivos, solucionan problemas, saben organizar sus tareas y cumplir con sus obligaciones académicas.
 - La dimensión de **apertura** mide la conducta de las personas frente a experiencias nuevas y/o extrañas, son curiosos, tolerantes, creativos con pensamientos divergentes. (Costa & McCrae, 1992) Los participantes de esta investigación también se consideraron curiosos y han tenido experiencias nuevas, al vivir lejos de sus familias, lo que les ha ayudado en su rendimiento académico.
5. El enfrentamiento es: buscar apoyo social (compartir el problema y buscar apoyo en su resolución), concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito (ambición y dedicación), buscar pertenencia (interés del sujeto por sus relaciones con los demás), fijarse en lo positivo y considerarse afortunado, buscar ayuda profesional (opinión de profesionales o maestros). Conductas de enfrentamiento que estudiaron Frydenberg and Lewis (1991) y coinciden en los relatos obtenidos de los jóvenes del Centro de Estudios. Buscar ayuda a familiares y amigos para ser escuchados, enfrentarse a los problemas y resolverlos solos, enfrentando los miedos y comprometidos con sus objetivos académicos, personales, familiares y profesionales.
 6. Motivación al logro. El esfuerzo, el compromiso y valorar los beneficios generaron satisfacción personal. Verse en la necesidad de reconocerse y ser reconocido, observarse desde otra perspectiva y tener determinado el objetivo, fueron condiciones que influenciaron la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. Las metas de aprendizaje suponen, por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de la capacidad mientras que las de rendimiento reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma (Álvarez Pérez, Núñez Pérez, Hernández García, González García, & Soler Vázquez, 1998). La motivación que se pone en juego para el logro académico efectivo está en relación con las metas que tienen los estudiantes a la hora de aprender (Ames, 1992).
 7. La identidad institucional es la necesidad de un grupo de representarse significativamente, de permanencia, de reproducirse y de asegurar y cohesionar su organización (Tranier, 2013). Esta representación Institucional también se ve reflejada en esta comunidad. La

convivencia diaria en el Instituto, la interacción de la comunidad (incluidos los “porros”), el sentido de pertenencia, los símbolos de la Institución, sus valores, el lema, la creación de experiencias de transformación, satisfacción, lealtad y compromiso. Condiciones que favorecen el sentido de pertenencia, identidad y rendimiento académico.

8. La figura parental de estos alumnos representa el apoyo de continuar con sus estudios, la expectativa de mejorar sus condiciones de vida y la importancia que representa su vida. Estas conductas y emociones que experimentaron los alumnos y exalumnos de educación media superior en el ámbito familiar lograron poner en perspectiva su rendimiento académico. Wentzel (1998) muestra cómo el apoyo social y la sensación de seguridad con los padres contribuye a la escuela.
9. Otra figura que ayuda en el modelo de las conductas y motiva el rendimiento académico de los alumnos son los profesores. Vygotsky (1981) enfatizó la importancia de la interacción social como base para el aprendizaje. Más no todas las experiencias con los docentes fueron favorables, la falta de motivación hacia los alumnos y la corrupción dieron como resultado que los alumnos interrumpieran su educación escolar, mermando su rendimiento académico. El comportamiento tiene probablemente el mayor impacto en este proceso, porque se convierte en un modelo para la relación en el grupo (Westling Allodi, 2002).
10. La experiencia de los alumnos en el ámbito laboral fue causa o efecto de sus necesidades profesionales, económicas, recreativas, individuales, de congratularse por sus padres, de conocerse y verse en otro contexto diferente al de estudiantes y el de alcanzar sus metas. En muchos casos en su rendimiento académico y en otros no fue satisfactorio.

Consideraciones y recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación, Las voces del rendimiento académico: Un estudio cualitativo; coinciden con los resultados de los anteriores estudios cuantitativos. En la relación del rendimiento académico con la autoeficacia, la identidad institucional, los rasgos de la personalidad y el enfrentamiento. Esta investigación muestra que las calificaciones son un medio para conseguir las metas, a diferencia de las investigaciones cuantitativas que las calificaciones son la variable de salida (la variable dependiente) es el punto de convergencia de las demás. El rendimiento académico no es el resultado de una evaluación (de un sistema o modelo educativo), sino el resultado de las condiciones de enfrentamiento, conductas, creencias, habilidades, actitudes, motivaciones, rasgos de personalidad, apoyo parental, identidad institucional y las calificaciones (producto de un sistema de evaluación).

Las voces de estos jóvenes que han pasado por la Educación Media Superior, y que no han reprobado ninguna materia, ha mostrado su autoeficacia, autoconcepto, persistencia, motivación, responsabilidad, extraversión, agradabilidad, neuroticismo, honestidad y apertura. Estos jóvenes han sabido detectar factores de riesgo, enfrentar sus problemas de forma positiva, tomar decisiones que les han permitido alejarse o quedarse con el problema y al final resolverlo para conseguir sus metas, cuentan con el apoyo de sus padres y son muestra de identidad Institucional. Estas conductas, creencias, habilidades, actitudes y rasgos de personalidad los han ayudado en su rendimiento académico y en su vida familiar y laboral (en el caso de los exalumnos).

En las voces de estos jóvenes, la presencia de los padres en su trayectoria de vida, ha sido una base fundamental para cumplir sus objetivos personales, académicos y formarse como seres autodeterminados. El establecer metas y obtener logros de ellas, ha sido un motivador para seguir adelante en su trayectoria académica. El ser miembro de una Institución con reconocimiento a Nivel Nacional y tener sentido de pertenencia, ha llevado a estos jóvenes a vivir experiencias de transformación, satisfacción, lealtad y compromiso de su desarrollo académico

Las Instituciones escolares deben considerar involucrar a la familia en la formación académica de los hijos, generar redes de ayuda para contribuir al desarrollo personal de los adolescentes, llevar a cabo conferencias o mesas de diálogo con temas de apoyo social y factores de riesgo.

Las condiciones sociales en las que estos adolescentes viven son el reflejo de sus conductas. Por eso es importante que las escuelas brinden las mejores condiciones para promover y fortalecer las conductas que ayuden al rendimiento académico. La escuela es el contexto social donde también se pueden crear condiciones favorables a los adolescentes, y a veces para algunos jóvenes es el único contexto donde suceden.

Referencias

- Ahmad, S., Ch Abid, H., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education & Research*, 39(2), 239-249. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126124294&site=ehost-live>
- Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., Hernández García, J., González García, J. A., & Soler Vázquez, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

- Banai, B., & Perin, V. (2016). Type of High School Predicts Academic Performance at University Better than Individual Differences. *PLoS One*, 11(10), e0163996. doi:10.1371/journal.pone.0163996
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baoyan, Y., & Minggang, W. (2015). How Father's Education and Economic Capital Impact Academic Performance—An Analysis Based on the Mediating Effect and Moderating Effect. *Chinese Education & Society*, 48(6), 412-432. doi:10.1080/10611932.2015.1119508
- Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Lawlor, D. A., & Lynch, J. W. (2014). Effects of simulated interventions to improve school entry academic skills on socioeconomic inequalities in educational achievement. *Child Development*, 85(6), 2247-2262. doi:10.1111/cdev.12309
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. doi:10.1016/0191-8869(92)90236-i
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. California: SAGE.
- de la Orden Hoz, A. (1991). El éxito escolar. *Revista complutense de educación*, 2(1), 13-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150085>
- de Vries, A., de Vries, R. E., & Born, M. P. (2011). Broad versus narrow traits: Conscientiousness and honesty-humility as predictors of academic criteria. *European Journal of Personality*, 25(5), 336-348. doi:10.1002/per.795
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eysenck, H., & Wilson, G. (1976). *Know your own personality*: Oxford, England: Barnes & Noble.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal Of Adolescence*, 14(2), 119-133. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=1918514&site=ehost-live>
- García, M. P., & Tristán, I. P. (2010). *Adolescentes de hoy buscando sus valores*. México: CCS.
- González, J. A. M. (2010). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Cuadernos de educación y desarrollo*. Málaga: Grupo Eumed.net. Recuperado de: <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2010i1815.html>
- Greenstein, T., & Davis, S. (2013). *Methods of family research*. Los Ángeles: Sage.
- Guirguis, R., & Pankowski, J. (2017). Potential Effects of Teaching Strategies on Students' Academic Performance under a Trump Administration. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 103-110. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2263>
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- Mejía, C. F., Agudelo, S. G., & Perea, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(25), 67-75. Recuperado de:

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87311552&site=ehost-live>
- Neiman, G., & Quaranta, G. Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (213-234). España: Gedisa.
- Rué, J., Arana, A., de Audicana, M. G., Rosa Abadía Valle, A., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., & Fernández March, A. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Teaching Development in Higher Education in Spain: the optimism of the will within a black box model.*, 11(3), 125-158. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5523>
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Steinberg, S. R., & Tobin, K. (2011). *Key works in critical pedagogy* (Vol. 32): Springer Science & Business Media.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1982). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2006). Longitudinal trajectories in Guilford-Zimmerman temperament survey data: results from the Baltimore longitudinal study of aging. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 61(2), P108-P116. <https://doi.org/10.1093/geronb/61.2.P108>
- Alberto Tranier, J. j. g. c. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI. (Spanish). *Thinking About the Institutional Identity in Contemporary Contexts: About Stories, Models, Metaphors and Approaches, Rosario, Argentina, on 19t Century Threshold. (English)*, 37(1), 161-178. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90612943&site=ehost-live>
- Vygotsky, L. (1981). *The Genesis of Higher Mental Functions In Wertsch, JV (ed.): The Concept of Activity in Soviet Psychology*.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Westling Allodi, M. M. A. I. s. (2002). A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support. *Learning Environments Research*, 5(3), 253-274. <https://doi.org/10.1023/A:102197220>

CONCLUSIONES

Derivado de la pregunta que dio origen a esta investigación, ¿Qué modelo psicosocial explica mejor el rendimiento académico de los alumnos en Educación Media Superior? Podemos destacar la consistencia en los resultados de los modelos cuantitativos y el modelo cualitativo.

Esta investigación aporta al conocimiento del rendimiento académico a través: de factores psíquicos y la prueba de los tres modelos conceptuales (Stajkovic, Bandura, Locke, Lee, & Sergent, 2018) con tres muestras cuantitativas y una muestra cualitativa, de estudiantes de bachillerato, los cuales contribuyen a la comprensión de las influencias entre rasgos de la personalidad, autoconcepto, autoeficacia, impulsividad, enfrentamiento, persistencia, motivación al logro, identidad institucional, rendimiento académico previo y examen único de ingreso al bachillerato (COMIPEMS). También suma al estado de arte del rendimiento académico desde un modelo cualitativo en donde se recuperan las experiencias de los jóvenes que han cursado la Educación Media Superior y su rendimiento académico. Con el objeto de identificar oportunidades que permitan mejorar el rendimiento académico de los alumnos de bachillerato.

Los hallazgos encontrados en esta investigación explican el rendimiento académico, lo que contribuye a conocer mejor el contexto educativo.

1. La relación significativa del rendimiento académico previo con el rendimiento académico actual se explica por: el apoyo parental en las actividades escolares de los hijos, el reforzar el conocimiento y monitorear las conductas de los jóvenes en su trayectoria escolar. También se puede evidenciar la dimensión del perfil de habilidades, hábitos de estudio, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, durante su trayectoria escolar. Por lo que es importante en los primeros años de la vida, los padres enseñen autoconcepto, autoeficacia, responsabilidad, independencia y conductas autorreguladas y los maestros sigan desarrollando mejores estrategias de enseñanza para ayudar a los procesos educativos.
2. La variable que predice mejor el rendimiento académico actual, es el rendimiento académico previo (el promedio final de secundaria), de acuerdo con los resultados de los modelos cuantitativos. El rendimiento académico puede ser entendido desde dos enfoques: el primero como una calificación que es el indicador legal de los aprendizajes obtenidos y el segundo como una variable que sintetiza el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, voluntades, esfuerzos y las características de las enseñanzas que ha recibido, además de representar la culminación de sus estudios de acuerdo con lo estipulado por las Instituciones. En ambos sentidos el rendimiento académico es un reflejo del sistema de evaluación básica

en México. Estos resultados se pueden explicar debido a la consistencia de la evaluación en el sistema de educación en México de acuerdo a García, Aguilera, Pérez y G. Muñoz como se citó en Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, and Toledo (2014), para la mayoría de los maestros de educación básica en México calificar consiste en asignar puntos a los alumnos mediante una serie de elementos: cumplimiento de tareas, asistencia a clase, participación en las actividades del salón de clases, pulcritud en las tareas, disciplina, trabajo en equipo, presentaciones y exámenes.

También los resultados se deben a la uniformidad de la estructura del Sistema de Educación en México en cuanto a la formación de los profesores y al currículo y a los materiales, de acuerdo con Backhoff and Díaz (2005). El hecho de contar con un currículo nacional, libros de texto gratuitos y con una formación magisterial uniforme, presenta una gran oportunidad para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece la nación en términos de lo que logran aprender los estudiantes con respecto a lo que se espera que aprendan. Los alumnos que se salen de este Sistema Educativo pueden caer en los polos opuestos. El mejorar su nivel de aprendizaje con otros modelos de enseñanza o adicionales a los de la escuela, o viceversa

3. El requisito de ingreso para la Educación Media Superior es un examen de admisión COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior) que comprende la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México, cuyo objetivo según la página de "COMIPEMS" (2018) es evaluar los conocimientos básicos y habilidades generales del plan y programas de estudio de secundaria. Los resultados de esta prueba estandarizada se utilizaron para medir el grado de variabilidad con el rendimiento académico para este estudio. Encontrando que no es una variable que explique el rendimiento académico. Estos resultados exponen una controversia entre el objetivo del examen de COMIPEMS y el resultado encontrado, ya que el rendimiento académico es el resultado de conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, voluntades, esfuerzos y las características de las enseñanzas que ha recibido, De acuerdo a Miralles Martínez, Gómez Carrasco, and Sánchez Ibañez (2014) en un análisis pormenorizado de las preguntas que contienen las pruebas o los exámenes muestran que los contenidos, las capacidades y habilidades que se exigen a los alumnos, no responden a una evaluación, sino principalmente a que los alumnos memoricen y, en menor medida, comprendan o apliquen de forma casi mecánica, hechos y conceptos. Esto explica porque no existe una correlación entre las variables, ya que los exámenes sólo están evaluando la memorización y la comprensión mecánica de los contenidos.

Si el objetivo de la Secretaría de Educación Pública es aumentar el porcentaje de egreso de la Educación Media Superior debería observar y cuestionar los criterios de admisión a la

misma. Podría considerar ponderar los criterios como el promedio del nivel anterior (secundaria) y la autoeficacia.

4. La investigación cualitativa en voces de los alumnos de Educación Media Superior nos mostró al rendimiento académico como un medio para conseguir sus metas, no como un fin. En la investigación cuantitativa, el rendimiento académico (la calificación) es la variable de salida, la investigación cualitativa nos dio la oportunidad de explorar más allá de la calificación. Para los alumnos la calificación los ayudó a verse en otro contexto, desde otra posibilidad. Para otros simplemente fue un requisito legal para transitar por el bachillerato, en ambos casos esta experiencia les ayudó a conseguir sus metas. Por lo que el rendimiento académico es un constructo complejo de comprender, al ponerse en el centro de cada individuo, donde convergen, se derivan e integran diversas categorías.
5. Los resultados de los modelos cuantitativos indican que la autoeficacia tiene una correlación media con el rendimiento académico. También como variable moderadora ayuda a la predicción del rendimiento académico. Una persona que cree en sus capacidades, habilidades, aptitudes y valores tiene la posibilidad de conseguir sus metas académicas y personales. Las experiencias recogidas de la investigación cualitativa mostraron que la autoeficacia para estos jóvenes les ha permitido: afirmar su confianza, tomar decisiones, poner límites, aceptarse y reconocerse.
El apoyo parental, las redes de apoyo social, el contexto escolar (que cuentan con estructuras sanas), se convierten en posibilidades de ayuda para el autoconocimiento, la aceptación, la transformación, la fortaleza y la autoeficacia. Las escuelas podrían generar más redes de apoyo a través de la tutoría y escuelas para padres. También se debería fortalecer la capacitación en educación emocional para los profesores y mejorar en este sentido sus planes y programas de estudio.
6. Los resultados de la aplicación de los modelos cuantitativo y cualitativo, indican que el tener una personalidad neurótica y/o responsable y/o abierta predice el rendimiento académico. El **neuroticismo** mostró una relación con el rendimiento académico de forma positiva. Esto puede explicarse de acuerdo con lo que menciona algunas investigaciones (O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009), debido a que estos estudiantes destacados tienen la capacidad de manejar las respuestas emocionales y han aprendido estrategias para manejar mejor sus reacciones emocionales, hallazgos que se ratifican con la narrativa de los estudiantes de Educación Media Superior. Contrario a varias investigaciones (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002; De Raad & Schouwenburg, 1996) donde predicen el rendimiento académico de forma negativa.

Los sujetos con alta **responsabilidad** tienen alto nivel de aspiraciones, trabajan con más empeño para lograr sus objetivos, son adictos al trabajo, se toman tiempo ante las tareas, proceden a la resolución de problemas y son organizados. (Costa & McCrae, 1992) Rasgos que encontramos en la recuperación de las experiencias de los alumnos de Educación Media Superior. Lo que confirma lo encontrado en los modelos cuantitativos, en donde la responsabilidad predice el rendimiento académico de forma positiva.

La **apertura** explica el rendimiento académico de forma negativa que se pueden explicar con las investigaciones de (Tomas & Adrian, 2003) en donde explican que es posible que la personalidad bastante simple y las características de las personas prácticas de la baja Apertura, pueden ser también beneficioso para el rendimiento académico. Es posible que la apertura pueda tener un efecto positivo en el rendimiento académico cuando sea artístico, imaginativo y creativo, la intervención de los estudiantes es muy apreciada, pero no en otros grados, en los que se requiere ser sistemáticamente organizado y un desempeño obediente. Estos alumnos están inscritos a carreras técnicas de contaduría, administración e informática, las cuales son carreras prácticas por naturaleza. En las voces de los alumnos de bachillerato se encontraron rasgos de personalidad abierta, son curiosos y han tenido experiencias nuevas, que les ha ayudado en su rendimiento académico. Esta controversia se puede considerar debido a que en la entrevista podemos explorar más información de sus experiencias de vida. Los resultados de esta investigación indican que rasgos de personalidad de honestidad, agradabilidad y extraversión no predicen el rendimiento académico.

Las condiciones sociales en las que estos adolescentes viven son el reflejo de sus conductas. Por eso es importante que las escuelas brinden las mejores condiciones para promover y fortalecer las conductas que ayuden al rendimiento académico. La escuela es el contexto social donde también se pueden crear condiciones favorables a los adolescentes, y a veces para algunos jóvenes es el único contexto donde suceden.

7. Los discursos de los alumnos que han cursado la Educación Media Superior muestra que la figura parental de estos alumnos representa el apoyo de continuar con sus estudios, la expectativa de mejorar sus condiciones de vida y la importancia que representan en su vida. Estas conductas y emociones que experimentaron los alumnos y exalumnos de educación media superior en el ámbito familiar lograron poner en perspectiva su rendimiento académico. Wentzel (1998) Muestra cómo el apoyo social y la sensación de seguridad con los padres contribuye a la escuela.
8. El enfrentamiento en el modelo cuantitativo no resultó ser una variable que explique el rendimiento académico, aunque si tiene una correlación media con el rendimiento

académico, esto quiere decir que los estudiantes de educación media superior, tienden a enfrentar los problemas y buscar la solución, por sí mismos o con la ayuda de sus amigos. Estos resultados se apoyan en la narrativa de los jóvenes, que comentaron buscar ayuda de sus familiares y amigos para ser escuchados, enfrentar problemas y resolverlos solos, algunas veces con miedos y comprometidos con sus objetivos académicos, personales, familiares y profesionales.

La experiencia de estos jóvenes al enfrentar los problemas, buscando estrategias para resolverlos, les ha dado la confianza de cumplir sus metas, superar sus expectativas, conocer sus emociones y decidir qué hacer con ellas, así como la adaptación a diferentes contextos sociales.

9. Esta investigación cuantitativa demostró que la construcción de la persistencia (la pasión y la perseverancia) no contribuye al rendimiento académico. Sin embargo, en la investigación cualitativa se escucharon relatos de hacer uso de la autoeficacia para aprender con pasión, dedicación, tenacidad y disciplina. Lo que agregó valores y virtudes para alcanzar sus metas y su rendimiento académico, en estos jóvenes. Esta diferencia en los resultados se debe a que en la entrevista se exploraron las metas académicas y las personales.

10. La impulsividad se relacionó negativamente con el rendimiento académico que coincide con los hallazgos de algunas investigaciones (Fink & McCown, 1993; Kipnis & Resnick, 1971) quienes explican que las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo / descuidado; ellos usan pobres estrategias de resolución de problemas en tareas donde la respuesta no es inmediatamente obvia, y dan la primera respuesta que viene a la mente.

Neumann, Barker, Koot, and Maughan (2010) analizaron el efecto de la impulsividad en el desarrollo de la conducta antisocial en hombres y mujeres adolescentes, mostrando en sus resultados que habitar en vecindarios considerados de riesgo y vivir con uno solo de los padres fueron las variables que más se asociaron con la conducta antisocial en ambos sexos. En esta población analizada pudimos encontrar que el 40% de la población vive en el Estado de México, siendo uno de los estados en México con mayor incidencia delictiva según el informe 2016 por el Instituto de Estudios Delictivos del Estado de México y el 30% de los alumnos provienen de familias monoparentales. Estos hallazgos no fueron encontrados en el modelo cualitativo, ya que se entrevistó a jóvenes que no han reprobado materias.

11. El esfuerzo, el compromiso y valorar los beneficios generaron satisfacción personal. Verse en la necesidad de reconocerse y ser reconocido, observarse desde otra perspectiva y tener

determinado el objetivo, fueron condiciones que influenciaron la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. Estas fueron las voces de los alumnos que han cursado la Educación Media Superior. La variable de motivación al logro no fue una variable que predijera el rendimiento académico en los modelos cuantitativos, a pesar de ello en el modelo de investigación cualitativa si se encontraron hallazgos que hacen considerar esta variable. La controversia en estos hallazgos es debido a que la motivación al logro en la investigación cualitativa la encontramos en diferentes contextos de su vida.

12. La variable de identidad institucional, fue una de las principales predictoras del rendimiento académico en el modelo cuantitativo, que coincide con el modelo cualitativo en donde rescatamos las experiencias de los alumnos que han cursado la Educación Media Superior. Escuchamos a estos jóvenes ser miembro de una Institución con reconocimiento a Nivel Nacional y tener sentido de pertenencia, lo que los ha llevado a vivir experiencias de transformación, satisfacción, lealtad y compromiso. La convivencia diaria en el Instituto, la interacción en la comunidad, los símbolos de la Institución, sus valores, el lema, la creación de experiencias de transformación, satisfacción, lealtad y el compromiso que coincide con lo expuesto por (Tranier, 2013) La identidad institucional es la necesidad de un grupo de representarse significativamente, de permanencia, de reproducirse y de asegurar y cohesionar su organización.

Referencias

- Backhoff, E., & Díaz, M. A. (2005). Plan general de evaluación del aprendizaje. *México: INEE*.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Neuroticism and special treatment in university examinations *Social Behavior & Personality: an international journal*, 30(8), 807-811. doi:10.2224/sbp.2002.30.8.807
- COMIPEMS. (12 de noviembre de 2018). Objetivo del concurso de asignación. Recuperado de: https://www.comipems.org.mx/template.php?B7qccHar_VcMOREor11_sHOi8Qn9cqG8xcUc1iAuMyCWgFka78wyO9U67ttRVQ6r5u35XtKJGa51e44oQ1qs3w
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. doi:10.1016/0191-8869(92)90236-i
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303-336.

- Fink, A., & McCown, W. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes and treatment. *The impulsive client, theory, research and treatment*, 279-308. 10.1037/10500-015
- Kipnis, D., & Resnick, J. H. (1971). Experimental prevention of underachievement among intelligent impulsive college students. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 36(1), 53-60. 10.1037/h0030511
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Sánchez Ibañez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. doi:<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>
- Neumann, A., Barker, E. D., Koot, H. M., & Maughan, B. (2010). The role of contextual risk, impulsivity, and parental knowledge in the development of adolescent antisocial behavior. *Journal Of Abnormal Psychology*, 119(3), 534. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019860>
- O'Connor, M. C. m. u. c., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality & Individual Differences*, 43(5), 971-990. doi:10.1016/j.paid.2007.03.017
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/?s=Revisiones+de+la+OCDE+sobre+la+Evaluaci%C3%B3n+en+Educaci%C3%B3n.&type=all>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. doi:10.1016/j.paid.2017.08.014
- Alberto Tranier, J. j. g. c. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI. (Spanish). *Thinking About the Institutional Identity in Contemporary Contexts: About Stories, Models, Metaphors and Approaches, Rosario, Argentina, on 19t Century Threshold. (English)*, 37(1), 161-178. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90612943&site=ehost-live>
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

ANEXOS

Anexo 1. Escala de autoeficacia académica

Pregunta	Me siento NADA eficaz	Me siento POCO eficaz	Me siento MUY eficaz	Me siento COMPLETAMENTE eficaz
1. Tomar apuntes organizados durante una clase				
2. Participar en un debate de clase				
3. Responder a una pregunta que se formula en clase				
4. Responder a las preguntas que te hace un profesor				
5. Presentar un examen				
6. Escribir un ensayo				
7. Escuchar cuidadosamente una clase de un tema difícil				
8. Orientar a otro estudiante				
9. Explicar un tema a otro estudiante				
10. Preguntar en clase al profesor acerca de algo que no entendiste				
11. Obtener buenas calificaciones en la mayoría de las asignaturas				
12. Estudiar lo suficiente para comprender bien los temas				
13. Ser jefe de grupo o presidente de la sociedad de alumnos				
14. Participar en eventos extracurriculares (deportivos o culturales)				
15. Hacer que un profesor te respete				
16. Asistir regularmente a clases				
17. Asistir con frecuencia a las clases de una materia aburrida				
18. Demostrar a un profesor que estás poniendo atención a su clase				

19. Comprender la mayor parte de las ideas de un texto.
20. Comprender la mayor parte de las ideas expuestas en clase
21. Realizar cálculos matemáticos simples
22. Utilizar eficientemente la computadora en tus tareas escolares
23. Dominar la mayor parte de los temas de la asignatura de matemáticas
24. Platicar con un profesor(a) para conocerlo (a) mejor
25. Relacionar los contenidos de una materia con los de otra
26. Debatir la opinión de un profesor en clase
27. Aplicar los contenidos de una clase en las sesiones de laboratorio.
28. Obtener buenas calificaciones en los exámenes
29. Organizarte para estudiar con tiempo suficiente antes de un examen
30. Comprender los temas difíciles de los libros
31. Dominar los contenidos de una materia que no te gusta.

Anexo 2. Inventario de personalidad HEXACO

5 = completamente de acuerdo
4 = de acuerdo
3 = neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
2 = en desacuerdo
1 = completamente en desacuerdo

- 1 _____ Estaría muy aburrido si visitara una galería de arte.
- 2 _____ Planeo con anticipación y organizo las cosas para evitar andar a las carreras a última hora.
- 3 _____ Raramente guardo un resentimiento, incluso en contra de la gente que me ha ofendido seriamente.
- 4 _____ Me siento bastante satisfecho conmigo mismo.
- 5 _____ Me daría miedo si tuviera que viajar en condiciones de mal clima.
- 6 _____ No usaría la adulación para obtener un aumento de salario o promoción en el trabajo, aún cuando pienso que triunfaría en hacerlo.
- 7 _____ Estoy interesado en aprender acerca de la historia y la política de otros países.
- 8 _____ A menudo me esfuerzo muy duro cuando estoy tratando de obtener una meta.
- 9 _____ La gente a veces me dice que soy demasiado crítico de los demás.
- 10 _____ Raramente expreso mis opiniones en reuniones de grupo.
- 11 _____ Algunas veces, no puedo parar de preocuparme en cosas pequeñas.
- 12 _____ Si estuviera seguro de que nunca me pillarían, estaría dispuesto a robar un millón de euros.
- 13 _____ Disfrutaría crear una obra de arte, tal como una novela, una canción, o una pintura.
- 14 _____ Cuando trabajo en algo, no pongo demasiada atención a los pequeños detalles.
- 15 _____ La gente algunas veces me dice que soy demasiado terco.
- 16 _____ Prefiero trabajos que implican una interacción social activa en vez de los que suponen trabajar solo.
- 17 _____ Cuando sufro de una experiencia dolorosa, necesito a alguien para que me haga sentir cómodo.
- 18 _____ Tener mucho dinero no es especialmente importante para mí.
- 19 _____ Pienso que prestar atención a ideas radicales es una pérdida de tiempo.
- 20 _____ Tomo decisiones basadas en el sentimiento del momento en vez de tener un pensamiento racional.
- 21 _____ La gente piensa que soy alguien que tiene un temperamento enojadizo.
- 22 _____ Me siento feliz y optimista la mayoría de los días.
- 23 _____ Siento que quiero llorar cuando veo otra gente llorando.
- 24 _____ Pienso que merezco más respeto de lo que la persona común se merece.
- 25 _____ Si tuviera la oportunidad, me gustaría asistir a un concierto de música clásica.

- 26 _____ Cuando trabajo, algunas veces tengo dificultades debido a que soy desorganizado.
- 27 _____ Mi actitud hacia la gente que me ha tratado muy mal es "olvídalos y perdónalos."
- 28 _____ Siento que soy una persona impopular.
- 29 _____ Cuando se trata de algún peligro físico, soy muy miedoso.
- 30 _____ Si quiero algo de alguien, me reiría incluso de sus chistes sin gracia.
- 31 _____ Nunca he realmente disfrutado leer una enciclopedia.
- 32 _____ Hago solamente la cantidad mínima de trabajo que se me requiere.
- 33 _____ Tiendo a ser poco severo juzgando a otra gente.
- 34 _____ En situaciones sociales, generalmente soy yo el primero que hace el primer movimiento.
- 35 _____ Me preocupo mucho menos que la mayoría de la gente.
- 36 _____ Nunca aceptaría un soborno, incluso si fuera muy cuantioso.
- 37 _____ La gente frecuentemente me ha dicho que tengo una buena imaginación.
- 38 _____ Siempre trato de ser exacto en mi trabajo, aunque me cueste tiempo.
- 39 _____ Soy generalmente muy flexible en mis opiniones cuando otra gente está en desacuerdo conmigo.
- 40 _____ La primera cosa que siempre hago en un nuevo lugar es hacer amigos.
- 41 _____ Puedo enfrentar situaciones difíciles sin la necesidad de apoyo emocional de alguien más.
- 42 _____ Obtendría mucho placer siendo dueño de cosas caras y lujosas.
- 43 _____ Me gusta la gente que tiene puntos de vista poco convencionales.
- 44 _____ Cometo muchos errores porque no pienso antes de actuar.
- 45 _____ La mayoría de la gente tiende a enojarse más rápidamente que yo.
- 46 _____ La mayoría de la gente es generalmente más animada y dinámica que yo.
- 47 _____ Siento emociones fuertes cuando alguien cercano a mí se va a alejar por un largo tiempo.
- 48 _____ Quiero que la gente sepa que soy una persona importante de alto estatus.
- 49 _____ No me considero a mí mismo como el tipo artístico o creativo.
- 50 _____ La gente frecuentemente me llama perfeccionista.
- 51 _____ Incluso cuando la gente comete muchos errores, raramente digo algo negativo.
- 52 _____ Algunas veces pienso que soy una persona despreciable.
- 53 _____ Incluso en una emergencia no me sentiría con pánico.
- 54 _____ No haría como que alguien me agrada sólo para que esa persona me haga favores.
- 55 _____ Me aburre discutir de filosofía.
- 56 _____ Prefiero hacer cualquier cosa que se me viene a la mente en vez de seguir un plan.
- 57 _____ Cuando la gente me dice que estoy equivocado, mi primera reacción es discutir con ellos.
- _____

- 58 _____ Cuando me encuentro en un grupo de gente, frecuentemente soy el que habla en nombre del grupo.
- 59 _____ Permanezco inmovible incluso en situaciones donde la mayoría de la gente se pone muy
- 60 _____ Tendría la tentación de usar dinero falsificado, si estuviera seguro de que no me pillarían.
- _____

Anexo 3. Escala de impulsividad

1. Planifico mis tareas con cuidado
2. Hago las cosas sin pensarlas
3. Casi nunca me tomo las cosas a pecho (no me perturbo fácilmente)
4. Mis pensamientos pueden tener gran velocidad (mis pensamientos van muy rápido en mi mente)
5. Planifico mis viajes (actividades) con antelación
6. Soy una persona con autocontrol
7. Me concentro con facilidad
8. Ahorro con regularidad
9. Se me hace difícil estar quieto/a por largos períodos de tiempo
10. Pienso las cosas cuidadosamente
11. Planifico mis estudios para asegurarme rendir bien
12. Digo las cosas sin pensarlas
13. Me gusta pensar sobre problemas complicados
14. Cambio de colegio con frecuencia
15. Actúo impulsivamente
16. Me aburre pensar en algo por demasiado tiempo
17. Visito al médico y al dentista con regularidad
18. Hago las cosas en el momento en que se me ocurren
19. Soy una persona que piensa sin distraerse (puedo enfocar mi mente en una sola cosa por mucho tiempo)
20. Cambio de vivienda a menudo (no me gusta que mis padres vivan en el mismo sitio por mucho tiempo)
21. Compró cosas impulsivamente
22. Yo termino lo que empiezo
23. Camino y me muevo con rapidez
24. Resuelvo los problemas experimentando (resuelvo los problemas tratando una posible solución y viendo si funciona)
25. Gasto más dinero de lo que tengo/de lo que gano
26. Hablo rápido
27. Tengo pensamientos extraños (irrelevantes) cuando estoy pensando
28. Me interesa más el presente que el futuro
29. Me siento inquieto/a en clases (me siento inquieto/a si tengo que oír a alguien hablar demasiado tiempo)
30. Planifico para el futuro (me interesa más el futuro que el presente)

Anexo 4. Escala de Persistencia

1. Las nuevas ideas y proyectos a veces me distraen de los anteriores.
2. Los retrocesos no me desalientan. No me doy por vencido (a) fácilmente.
3. A menudo me pongo una meta pero luego elijo buscar una diferente.
4. Soy un(a) gran estudiante.
5. Tengo dificultad para mantener mi enfoque en proyectos que tardan más de unos pocos meses en completarse.
6. Termino lo que sea que empiezo.
7. Mis intereses cambian de año en año.
8. Soy una persona que pone mucho esmero en lo que hace. Nunca me rindo.
9. He estado obsesionado con una determinada idea o proyecto durante un tiempo corto, pero más tarde pierdo interés.
10. He superado reveses para conquistar un desafío importante.

Anexo 5. Escala de Motivación escolar

	No describe	me describe	Me describe	Me describe	Me describe completamente.
	Nada		Poco	Mucho	
1.	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la escuela.				
2.	En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero, ahora me pregunto si debería continuar estudiando				
3.	No sé por qué asisto francamente, me trae sin cuidado				
4.	No lo sé; no consigo entender por qué asisto a la escuela.				
5.	Porque con los estudios que tengo no podría encontrar un empleo bien pagado				
6.	Porque en el futuro quiero tener una "buena vida"				
7.	Para tener un sueldo mejor en el futuro				
8.	Para demostrarme que soy capaz de terminar la preparatoria.				
9.	Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante				
10.	Para demostrarme que soy una persona inteligente				
11.	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios				
12.	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido				
13.	Porque posiblemente me permitirá entrar a la Universidad que qónuiero				

14. Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional
15. Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno
16. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas
17. Por el placer de describir cosas nuevas desconocidas para mí
18. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen
19. Porque estudiante puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan
20. Porque la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios
21. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales
22. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles

23. Porque en la escuela puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección
24. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás

25. Por el placer de estudiar cosas

26. Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas de estudio
27. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes

Anexo 6. Escala de Enfrentamiento

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD YO...

- 1 Tomo medicinas.
- 2 Me siento molesto.
- 3 Me alimento bien.
- 4 Consulto al doctor.
- 5 Me mantengo ocupado para no pensar en ello.
- 6 Me cuido, siguiendo mi tratamiento.
- 7 Trato de dormir, para no pensar en eso.
- 8 Pienso que saldré fortalecido
- 9 Me siento desesperado.
- 10 Veo lo positivo.
- 11 Rezo para encontrarle sentido.
- 12 Busco alguien que me ayude.
- 13 Trato de aceptarlos porque han de ser buenos para mí.
- 14 Siento malestar.
- 15 No le doy importancia.
- 16 Siento tristeza.
- 17 No me preocupo.
- 18 Trato de sanar.

CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES YO...

- 1 Me da por dormir.
- 2 Los analizo para solucionarlos.
- 3 Trato de entender el problema.
- 4 Expreso mi coraje.
- 5 Busco el sentido.
- 6 Me angustio.
- 7 Me despreocupo.
- 8 Trato de aprender de los problemas.
- 9 Procuro aclararlos.
- 10 Veo lo bueno.
- 11 Platico con alguien de ellos.
- 12 Me aísló.
- 13 Busco ayuda.
- 14 Me siento triste.
- 15 Lloro.
- 16 Salgo con mis amigos.
- 17 Los trato de enfrentar.
- 18 Trato de resolverlos.

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MIS AMIGOS YO...

- 1 Platico con ellos.
- 2 Me dedico a ver televisión.
- 3 Peleo.
- 4 Los perdono.
- 5 No los frecuento.
- 6 Al comprenderlos me supero.
- 7 Me angustio.
- 8 Procuro aclarar la situación con
- 9 Trato de resolverlos.

- 10 Pienso en otras cosas.
- 11 Me disculpo.
- 12 Busco lo positivo.
- 13 Discuto con ellos.
- 14 Intento aprender de ellos.
- 15 Me siento deprimido.
- 16 Escucho la opinión de otros.
- 17 Salgo a divertirme.
- 18 Le pido a otros que me ayuden a pensar.

CUANDO TENGO PROBLEMAS EN LA ESCUELA O EN EL TRABAJO YO...

- 1 Me siento triste.
- 2 Pienso que a todo mundo le puede pasar.
- 3 Lo platico con alguien para buscar la solución.
- 4 Le veo sus ventajas.
- 5 Pido que me ayuden a analizar la situación.
- 6 Trato de divertirme.
- 7 Me desespero.
- 8 Me distraigo haciendo cosas en la casa.
- 9 Los trato de superar.
- 10 No pienso en ellos.
- 11 No puedo dormir bien.
- 12 Estudio y/o me preparo.
- 13 Les busco el sentido.
- 14 Me esfuerzo por mejorar.
- 15 Me preocupo.
- 16 Aprendo de ellos.
- 17 Pido consejo.
- 18 Trato de olvidar.

CUANDO TENGO PROBLEMAS EN MI VIDA YO...

- 1 Trato de encontrarles lo positivo.
- 2 Me siento triste.
- 3 Le pido a alguien que me ayude a solucionarlos.
- 4 Pienso en otra cosa.
- 5 Los acepto, porque me ayudan a crecer.
- 6 Me preocupo.
- 7 Me mantengo ocupado para no pensar en ellos.
- 8 Le platico a alguien lo que pienso hacer.
- 9 Me molesto.
- 10 Les busco una solución.
- 11 Me encierro en mí.
- 12 Busco a alguien para aclararlos.
- 13 No les doy importancia.
- 14 Considero un reto solucionarlos.
- 15 Me desespero.
- 16 Procuro aprender de ellos.
- 17 Procuro superarlos.
- 18 Los enfrento.

Anexo 7. Sintaxis de la comparación por la prueba ANOVA de Modelos de rendimiento académico (Rasgos, independiente e intrapersonal)

```
> fitRASGOS <- sem(RASGOS, data=dataLATENTE)
> summary(fitRASGOS, fit.measures=TRUE, standardized=TRUE)
lavaan (0.6-1) converged normally after 61 iterations
```

Number of observations	725
Estimator	ML
Model Fit Test Statistic	0.000
Degrees of freedom	0

Model test baseline model:

Minimum Function Test Statistic	1518.226
Degrees of freedom	45
P-value	0.000

User model versus baseline model:

Comparative Fit Index (CFI)	1.000
Tucker-Lewis Index (TLI)	1.000

Loglikelihood and Information Criteria:

Loglikelihood user model (H0)	-5930.569
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-5930.569
Number of free parameters	55
Akaike (AIC)	11971.137
Bayesian (BIC)	12223.376
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	12048.735

Root Mean Square Error of Approximation:

RMSEA	0.000
90 Percent Confidence Interval	0.000 0.000
P-value RMSEA <= 0.05	NA

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR	0.000
------	-------

Parameter Estimates:

Information	Expected
Information saturated (h1) model	Structured
Standard Errors	Standard

Regressions:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOEFICACIA ~						
TOTAL_AUTOACAD	0.485	0.022	22.149	0.000	0.485	0.635
Promedio_scndr	0.031	0.016	1.912	0.056	0.031	0.048
HONESTY_HUMILI	-0.025	0.021	-1.186	0.236	-0.025	-0.031
EMOTIONALITY	-0.017	0.021	-0.828	0.408	-0.017	-0.020
EXTRAVERSION	0.123	0.021	5.777	0.000	0.123	0.156
AGREEABLENESS	-0.008	0.022	-0.365	0.715	-0.008	-0.009

CONSCIENTIOUSN	0.061	0.024	2.564	0.010	0.061	0.075
OPENNESS	0.021	0.021	1.003	0.316	0.021	0.026
Promedio_actual_prepa ~						
TOTAL_AUTOEFIC	0.331	0.068	4.867	0.000	0.331	0.234
TOTAL_AUTOACAD	-0.105	0.052	-2.024	0.043	-0.105	-0.097
Promedio_scndr	0.388	0.030	12.933	0.000	0.388	0.417
HONESTY_HUMILI	0.023	0.039	0.584	0.559	0.023	0.020
EMOTIONALITY	0.132	0.038	3.490	0.000	0.132	0.110
EXTRAVERSION	-0.040	0.040	-1.009	0.313	-0.040	-0.036
AGREEABLENESS	-0.028	0.040	-0.706	0.480	-0.028	-0.023
CONSCIENTIOUSN	0.197	0.044	4.474	0.000	0.197	0.170
OPENNESS	-0.032	0.039	-0.814	0.416	-0.032	-0.027

Covariances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOACADEMICO ~~						
Promedio_scndr	0.053	0.018	2.977	0.003	0.053	0.111
HONESTY_HUMILI	0.033	0.014	2.268	0.023	0.033	0.085
EMOTIONALITY	-0.029	0.014	-2.125	0.034	-0.029	-0.079
EXTRAVERSION	0.158	0.016	9.882	0.000	0.158	0.395
AGREEABLENESS	0.053	0.013	3.951	0.000	0.053	0.148
CONSCIENTIOUSN	0.178	0.016	11.314	0.000	0.178	0.463
OPENNESS	0.098	0.015	6.743	0.000	0.098	0.259
Promedio_secundaria ~~						
HONESTY_HUMILI	0.075	0.017	4.430	0.000	0.075	0.167
EMOTIONALITY	0.036	0.016	2.266	0.023	0.036	0.084
EXTRAVERSION	0.056	0.017	3.203	0.001	0.056	0.120
AGREEABLENESS	0.040	0.016	2.576	0.010	0.040	0.096
CONSCIENTIOUSN	0.095	0.017	5.634	0.000	0.095	0.214
OPENNESS	0.032	0.016	1.947	0.052	0.032	0.073
HONESTY_HUMILITY ~~						
EMOTIONALITY	0.022	0.013	1.725	0.084	0.022	0.064
EXTRAVERSION	-0.000	0.014	-0.030	0.976	-0.000	-0.001
AGREEABLENESS	0.079	0.013	6.138	0.000	0.079	0.234
CONSCIENTIOUSN	0.102	0.014	7.337	0.000	0.102	0.283
OPENNESS	0.071	0.014	5.267	0.000	0.071	0.199
EMOTIONALITY ~~						
EXTRAVERSION	-0.017	0.013	-1.293	0.196	-0.017	-0.048
AGREEABLENESS	0.017	0.012	1.387	0.165	0.017	0.052
CONSCIENTIOUSN	-0.023	0.013	-1.816	0.069	-0.023	-0.068
OPENNESS	0.021	0.013	1.653	0.098	0.021	0.061
EXTRAVERSION ~~						
AGREEABLENESS	0.052	0.013	3.957	0.000	0.052	0.149
CONSCIENTIOUSN	0.123	0.015	8.455	0.000	0.123	0.331
OPENNESS	0.076	0.014	5.419	0.000	0.076	0.205
AGREEABLENESS ~~						
CONSCIENTIOUSN	0.039	0.012	3.092	0.002	0.039	0.116
OPENNESS	0.046	0.012	3.702	0.000	0.046	0.139
CONSCIENTIOUSNESS ~~						
OPENNESS	0.091	0.014	6.679	0.000	0.091	0.256

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.TOTAL_AUTOEFIC	0.100	0.005	19.039	0.000	0.100	0.417
.Promed_ctl_prp	0.335	0.018	19.039	0.000	0.335	0.696
TOTAL_AUTOACAD	0.411	0.022	19.039	0.000	0.411	1.000
Promedio_scndr	0.556	0.029	19.039	0.000	0.556	1.000
HONESTY_HUMILI	0.366	0.019	19.039	0.000	0.366	1.000
EMOTIONALITY	0.335	0.018	19.039	0.000	0.335	1.000
EXTRAVERSION	0.388	0.020	19.039	0.000	0.388	1.000
AGREEABLENESS	0.312	0.016	19.039	0.000	0.312	1.000
CONSCIENTIOUSN	0.358	0.019	19.039	0.000	0.358	1.000
OPENNESS	0.351	0.018	19.039	0.000	0.351	1.000

```
> fitINDEPENDIENTE <- sem(INDEPENDIENTE, data=dataLATENTE)
> summary(fitINDEPENDIENTE, fit.measures=TRUE, standardized=TRUE)
lavaan (0.6-1) converged normally after 61 iterations
```

```
Number of observations                725
Estimator                            ML
Model Fit Test Statistic              0.000
Degrees of freedom                    0
Minimum Function Value                0.000000000000000
```

Model test baseline model:

```
Minimum Function Test Statistic      1518.226
Degrees of freedom                    45
P-value                               0.000
```

User model versus baseline model:

```
Comparative Fit Index (CFI)          1.000
Tucker-Lewis Index (TLI)             1.000
```

Loglikelihood and Information Criteria:

```
Loglikelihood user model (H0)         -5930.569
Loglikelihood unrestricted model (H1) -5930.569

Number of free parameters              55
Akaike (AIC)                          11971.137
Bayesian (BIC)                        12223.376
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)   12048.735
```

Root Mean Square Error of Approximation:

```
RMSEA                                0.000
90 Percent Confidence Interval        0.000 0.000
P-value RMSEA <= 0.05                NA
```

Standardized Root Mean Square Residual:

```
SRMR                                  0.000
```

Parameter Estimates:

```
Information                            Expected
Information saturated (h1) model       Structured
Standard Errors                        Standard
```

Regressions:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOEFICACIA ~						
TOTAL_AUTOACAD	0.485	0.022	22.149	0.000	0.485	0.635
Promedio_scndr	0.031	0.016	1.912	0.056	0.031	0.048
HONESTY_HUMILI	-0.025	0.021	-1.186	0.236	-0.025	-0.031
EMOTIONALITY	-0.017	0.021	-0.828	0.408	-0.017	-0.020
EXTRAVERSION	0.123	0.021	5.777	0.000	0.123	0.156
AGREEABLENESS	-0.008	0.022	-0.365	0.715	-0.008	-0.009
CONSCIENTIOUSN	0.061	0.024	2.564	0.010	0.061	0.075
OPENNESS	0.021	0.021	1.003	0.316	0.021	0.026
Promedio_actual_prepa ~						
TOTAL_AUTOACAD	0.055	0.041	1.360	0.174	0.055	0.051
Promedio_scndr	0.398	0.030	13.098	0.000	0.398	0.428
HONESTY_HUMILI	0.014	0.040	0.365	0.715	0.014	0.013
EMOTIONALITY	0.126	0.038	3.289	0.001	0.126	0.105

EXTRAVERSION	0.000	0.039	0.012	0.990	0.000	0.000
AGREEABLENESS	-0.031	0.041	-0.760	0.447	-0.031	-0.025
CONSCIENTIOUSN	0.217	0.044	4.879	0.000	0.217	0.187
OPENNESS	-0.025	0.040	-0.623	0.533	-0.025	-0.021

Covariances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOACADEMICO ~~						
Promedio_scndr	0.053	0.018	2.977	0.003	0.053	0.111
HONESTY_HUMILI	0.033	0.014	2.268	0.023	0.033	0.085
EMOTIONALITY	-0.029	0.014	-2.125	0.034	-0.029	-0.079
EXTRAVERSION	0.158	0.016	9.882	0.000	0.158	0.395
AGREEABLENESS	0.053	0.013	3.951	0.000	0.053	0.148
CONSCIENTIOUSN	0.178	0.016	11.314	0.000	0.178	0.463
OPENNESS	0.098	0.015	6.743	0.000	0.098	0.259
Promedio_secundaria ~~						
HONESTY_HUMILI	0.075	0.017	4.430	0.000	0.075	0.167
EMOTIONALITY	0.036	0.016	2.266	0.023	0.036	0.084
EXTRAVERSION	0.056	0.017	3.203	0.001	0.056	0.120
AGREEABLENESS	0.040	0.016	2.576	0.010	0.040	0.096
CONSCIENTIOUSN	0.095	0.017	5.634	0.000	0.095	0.214
OPENNESS	0.032	0.016	1.947	0.052	0.032	0.073
HONESTY_HUMILITY ~~						
EMOTIONALITY	0.022	0.013	1.725	0.084	0.022	0.064
EXTRAVERSION	-0.000	0.014	-0.030	0.976	-0.000	-0.001
AGREEABLENESS	0.079	0.013	6.138	0.000	0.079	0.234
CONSCIENTIOUSN	0.102	0.014	7.337	0.000	0.102	0.283
OPENNESS	0.071	0.014	5.267	0.000	0.071	0.199
EMOTIONALITY ~~						
EXTRAVERSION	-0.017	0.013	-1.293	0.196	-0.017	-0.048
AGREEABLENESS	0.017	0.012	1.387	0.165	0.017	0.052
CONSCIENTIOUSN	-0.023	0.013	-1.816	0.069	-0.023	-0.068
OPENNESS	0.021	0.013	1.653	0.098	0.021	0.061
EXTRAVERSION ~~						
AGREEABLENESS	0.052	0.013	3.957	0.000	0.052	0.149
CONSCIENTIOUSN	0.123	0.015	8.455	0.000	0.123	0.331
OPENNESS	0.076	0.014	5.419	0.000	0.076	0.205
AGREEABLENESS ~~						
CONSCIENTIOUSN	0.039	0.012	3.092	0.002	0.039	0.116
OPENNESS	0.046	0.012	3.702	0.000	0.046	0.139
CONSCIENTIOUSNESS ~~						
OPENNESS	0.091	0.014	6.679	0.000	0.091	0.256
.TOTAL_AUTOEFICACIA ~~						
.Promed_ctl_prp	0.033	0.007	4.715	0.000	0.033	0.178

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.TOTAL_AUTOEFIC	0.100	0.005	19.039	0.000	0.100	0.417
.Promed_ctl_prp	0.346	0.018	19.039	0.000	0.346	0.719
TOTAL_AUTOACAD	0.411	0.022	19.039	0.000	0.411	1.000
Promedio_scndr	0.556	0.029	19.039	0.000	0.556	1.000
HONESTY_HUMILI	0.366	0.019	19.039	0.000	0.366	1.000
EMOTIONALITY	0.335	0.018	19.039	0.000	0.335	1.000
EXTRAVERSION	0.388	0.020	19.039	0.000	0.388	1.000
AGREEABLENESS	0.312	0.016	19.039	0.000	0.312	1.000
CONSCIENTIOUSN	0.358	0.019	19.039	0.000	0.358	1.000
OPENNESS	0.351	0.018	19.039	0.000	0.351	1.000

```
> fitINTRAPERSONAL <- sem(INTRAPERSONAL, data=dataLATENTE)
> summary(fitINTRAPERSONAL, fit.measures=TRUE, standardized=TRUE)
lavaan (0.6-1) converged normally after 53 iterations
```

Number of observations

725

Estimator	ML
Model Fit Test Statistic	33.462
Degrees of freedom	6
P-value (Chi-square)	0.000

Model test baseline model:

Minimum Function Test Statistic	1518.226
Degrees of freedom	45
P-value	0.000

User model versus baseline model:

Comparative Fit Index (CFI)	0.981
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.860

Loglikelihood and Information Criteria:

Loglikelihood user model (H0)	-5947.299
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-5930.569
Number of free parameters	49
Akaike (AIC)	11992.599
Bayesian (BIC)	12217.321
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	12061.731

Root Mean Square Error of Approximation:

RMSEA	0.079
90 Percent Confidence Interval	0.054 0.107
P-value RMSEA <= 0.05	0.027

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR	0.022
------	-------

Parameter Estimates:

Information	Expected
Information saturated (h1) model	Structured
Standard Errors	Standard

Regressions:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOEFICACIA ~						
TOTAL_AUTOACAD	0.485	0.022	22.149	0.000	0.485	0.635
Promedio_scndr	0.031	0.016	1.912	0.056	0.031	0.048
HONESTY_HUMILI	-0.025	0.021	-1.186	0.236	-0.025	-0.031
EMOTIONALITY	-0.017	0.021	-0.828	0.408	-0.017	-0.020
EXTRAVERSION	0.123	0.021	5.777	0.000	0.123	0.156
AGREEABLENESS	-0.008	0.022	-0.365	0.715	-0.008	-0.009
CONSCIENTIOUSN	0.061	0.024	2.564	0.010	0.061	0.075
OPENNESS	0.021	0.021	1.003	0.316	0.021	0.026
Promedio_actual_prepa ~						
TOTAL_AUTOEFIC	0.340	0.067	5.067	0.000	0.340	0.240
TOTAL_AUTOACAD	-0.064	0.051	-1.251	0.211	-0.064	-0.059
Promedio_scndr	0.421	0.030	14.107	0.000	0.421	0.452

Covariances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
TOTAL_AUTOACADEMICO ~~						
Promedio_scndr	0.053	0.018	2.977	0.003	0.053	0.111
HONESTY_HUMILI	0.033	0.014	2.268	0.023	0.033	0.085
EMOTIONALITY	-0.029	0.014	-2.125	0.034	-0.029	-0.079

EXTRAVERSION	0.158	0.016	9.882	0.000	0.158	0.395
AGREEABLENESS	0.053	0.013	3.951	0.000	0.053	0.148
CONSCIENTIOUSN	0.178	0.016	11.314	0.000	0.178	0.463
OPENNESS	0.098	0.015	6.743	0.000	0.098	0.259
Promedio_secundaria ~						
HONESTY_HUMILI	0.075	0.017	4.430	0.000	0.075	0.167
EMOTIONALITY	0.036	0.016	2.266	0.023	0.036	0.084
EXTRAVERSION	0.056	0.017	3.203	0.001	0.056	0.120
AGREEABLENESS	0.040	0.016	2.576	0.010	0.040	0.096
CONSCIENTIOUSN	0.095	0.017	5.634	0.000	0.095	0.214
OPENNESS	0.032	0.016	1.947	0.052	0.032	0.073
HONESTY_HUMILITY ~						
EMOTIONALITY	0.022	0.013	1.725	0.084	0.022	0.064
EXTRAVERSION	-0.000	0.014	-0.030	0.976	-0.000	-0.001
AGREEABLENESS	0.079	0.013	6.138	0.000	0.079	0.234
CONSCIENTIOUSN	0.102	0.014	7.337	0.000	0.102	0.283
OPENNESS	0.071	0.014	5.267	0.000	0.071	0.199
EMOTIONALITY ~						
EXTRAVERSION	-0.017	0.013	-1.293	0.196	-0.017	-0.048
AGREEABLENESS	0.017	0.012	1.387	0.165	0.017	0.052
CONSCIENTIOUSN	-0.023	0.013	-1.816	0.069	-0.023	-0.068
OPENNESS	0.021	0.013	1.653	0.098	0.021	0.061
EXTRAVERSION ~						
AGREEABLENESS	0.052	0.013	3.957	0.000	0.052	0.149
CONSCIENTIOUSN	0.123	0.015	8.455	0.000	0.123	0.331
OPENNESS	0.076	0.014	5.419	0.000	0.076	0.205
AGREEABLENESS ~						
CONSCIENTIOUSN	0.039	0.012	3.092	0.002	0.039	0.116
OPENNESS	0.046	0.012	3.702	0.000	0.046	0.139
CONSCIENTIOUSNESS ~						
OPENNESS	0.091	0.014	6.679	0.000	0.091	0.256

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.TOTAL_AUTOEFIC	0.100	0.005	19.039	0.000	0.100	0.417
.Promed_ctl_prp	0.351	0.018	19.039	0.000	0.351	0.729
TOTAL_AUTOACAD	0.411	0.022	19.039	0.000	0.411	1.000
Promedio_scndr	0.556	0.029	19.039	0.000	0.556	1.000
HONESTY_HUMILI	0.366	0.019	19.039	0.000	0.366	1.000
EMOTIONALITY	0.335	0.018	19.039	0.000	0.335	1.000
EXTRAVERSION	0.388	0.020	19.039	0.000	0.388	1.000
AGREEABLENESS	0.312	0.016	19.039	0.000	0.312	1.000
CONSCIENTIOUSN	0.358	0.019	19.039	0.000	0.358	1.000
OPENNESS	0.351	0.018	19.039	0.000	0.351	1.000

> anova(fitRASGOS, fitINDEPENDIENTE)

Chi Square Difference Test

	Df	AIC	BIC	Chisq	Chisq diff	Df diff	Pr(>Chisq)
fitRASGOS	0	11971	12223	0			
fitINDEPENDIENTE	0	11971	12223	0	1.2879e-12	0	

Warning message:

In lavTestLRT(object = new("lavaan", version = "0.6.1", call = lavaan::lavaan(model = RASGOS, ...

lavaan WARNING: some models have the same degrees of freedom

> anova(fitRASGOS, fitINTRAPERSONAL)

Chi Square Difference Test

	Df	AIC	BIC	Chisq	Chisq diff	Df diff	Pr(>Chisq)
fitRASGOS	0	11971	12223	0.000			
fitINTRAPERSONAL	6	11993	12217	33.462	33.462	6	8.545e-06 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```
> anova(fitINTRAPERSONAL, fitINDEPENDIENTE)
Chi Square Difference Test
```

	Df	AIC	BIC	Chisq	Chisq diff	Df diff	Pr(>Chisq)	
fitINDEPENDIENTE	0	11971	12223	0.000				
fitINTRAPERSONAL	6	11993	12217	33.462	33.462	6	8.545e-06	***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

>