

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



“LA PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA REPROBACIÓN
ESCOLAR A PARTIR DE VARIABLES DE PERSONALIDAD”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

HUGO JAIME RANGEL DE LA GARZA

DIRECTORA: DRA. ALEJANDRA DEL CARMEN DOMINGUEZ ESPINOSA

LECTORES:

DRA. SILVIA ARACELI SÁNCHEZ OCHOA

DRA. GABRIELA NAVARRO CONTRERAS

Tabla de Contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y REPROBACIÓN ESCOLAR	8
Razones académicas de la reprobación escolar	14
Razones no académicas	15
CAPITULO 2. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO....	16
Auto-eficacia	16
Narcisismo	19
Auto-control.....	22
Enfrentamiento.....	25
METODO.....	28
Justificación y Planteamiento del Problema.....	28
Objetivo General	29
Objetivos Específicos.....	29
Hipótesis	29
Predicción del promedio académico	30
Predicción de la reprobación escolar	30
Participantes	31
Escenario.....	32

Instrumentos	32
Procedimiento	35
Análisis de Datos	35
RESULTADOS.....	36
DISCUSION	50
CONCLUSIONES.....	53
Limitaciones y Sugerencias	54
REFERENCIAS.....	56
GLOSARIO.....	70
ANEXO A	72
ANEXO B	74
ANEXO C	75
ANEXO D	76
ANEXO E	77
ANEXO F.....	79

Índice de Tablas

Tabla 1. Inscripción total, existencias y bajas en educación media superior. 1993-1994 a 2002-2003.	10
Tabla 2. Porcentaje de eficiencia terminal, deserción y reprobación por entidad federativa 2002-2003.	12

Tabla 3: Estadísticos descriptivos y valores psicométricos para la muestra total en cada variable.....	38
Tabla 4: Comparación de Medias entre Mujeres y Hombres en cada variable.	40
Tabla 5: Comparación de Medias entre alumnos Regulares e Irregulares en cada variable.....	41
Tabla 6: Comparaciones de Medias entre alumnos de Primer y Tercer semestre en cada variable.....	42
Tabla 7: Correlaciones entre las variables de personalidad y el promedio de calificaciones.....	44
Tabla 8: Análisis de regresión lineal jerárquica por pasos para la predicción del promedio académico.....	47
Tabla 9: Análisis de regresión logística por pasos para la predicción de la reprobación escolar.....	48
Tabla 10. Clasificación de alumnos.....	48

Índice de Figuras

Figura 1. Tendencias en las tasas de graduación en el ciclo secundario 2007.....	9
Figura 2. Modelo de predicción del rendimiento académico (promedio) y reprobación a partir de variables de personalidad.....	31
Figura 3. Histograma de probabilidades.....	49

RESUMEN

El rendimiento académico ha sido multi-determinado por factores académicos y no académicos. Dentro de los factores académicos se encuentran factores estructurales como la política educativa de las instituciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación maestro-alumno. En los factores no académicos se encuentran aspectos de carácter social, familiar e individual, siendo que las características de personalidad tienen un papel preponderante en la predicción del rendimiento académico.

El presente estudio tuvo como finalidad evaluar particularmente los aspectos de personalidad como principales causas de la reprobación escolar. Se seleccionaron el Locus de Control, los Estilos de Enfrentamiento, el nivel de Autoeficacia y Narcisismo como predictores del rendimiento académico, operacionalizado como la aprobación del año académico.

En el presente estudio se seleccionó una muestra probabilística de alumnos de nacionalidad mexicana, de nivel bachillerato, de una institución pública en donde se escogieron al azar un total de 450 participantes.

Previo a la comprobación de las hipótesis, se llevaron a cabo análisis psicométricos para asegurar la validez y la confiabilidad de los instrumentos seleccionados y se realizaron análisis de comparación entre los alumnos regulares e irregulares en todas las variables evaluadas, encontrándose algunas diferencias por sexo y semestre que ayudaron como variables control dentro del modelo.

Los resultados indican que el auto-control y el enfrentamiento son las variables más importantes en la predicción del rendimiento académico (promedio), aunque su poder predictivo no es importante cuando se habla de la reprobación escolar.

Palabras clave: Rendimiento académico, auto-eficacia, narcisismo, auto-control, estilos de afrontamiento, bachillerato.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los factores más importantes para el crecimiento económico y social de un país, se encuentra el nivel educativo de sus ciudadanos. Entre mayores niveles de educación hay mayor bienestar, menos niveles de violencia y más progreso. México desde hace varias décadas ha implementado políticas públicas que tratan de elevar el nivel educativo de sus ciudadanos; sin embargo, aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha abierto diversos planteles de diferentes niveles y orientaciones educativas, el alcance todavía no es suficiente para cubrir al 100% de la población.

Independientemente del alcance en educación que se ha logrado, un aspecto fundamental es que los alumnos que ya se han incorporado al sistema educativo formal, finalicen sus estudios, ya que de nada sirven las unidades académicas si los alumnos no acreditan que poseen el conocimiento suficiente.

Se puede evaluar el alcance, desempeño y eficiencia de los sistemas educativos a partir de varios indicadores, entre los cuales podemos enumerar los siguientes: matrícula, rendimiento académico, permanencia (bajas) y eficiencia terminal.

La matrícula de alumnos que ingresan a los primeros niveles escolares de los ciclos primarios (jardín de niños y primaria), secundarios (secundaria y bachillerato) y terciarios (licenciaturas y posgrados), se utiliza para ver el alcance y cobertura de los servicios de educación.

Se designa como rendimiento académico al nivel de conocimientos expresados, ya sea en trabajos escolares o exámenes, en una asignatura o área comparado con la norma dada por la edad y el nivel académico (Jiménez, 2000).

La permanencia se refiere a los alumnos que completan los respectivos cursos escolares requeridos por los planes de estudio para considerar finalizados alguno de los ciclos anteriormente enumerados, siendo que no todos los alumnos que entran finalizan sus estudios (eficiencia terminal).

Cada uno de estos indicadores son a su vez, reflejo de un conjunto de elementos estructurales, sociales, económicos e individuales, de tal suerte que es importante conocer los elementos que ocasionan fluctuaciones en los mismos para poder orientar y mejorar las planeaciones en materia educativa en nuestro país.

El presente trabajo tiene el objetivo de aportar al conocimiento acerca de las razones por las cuales el rendimiento académico (promedio) y la reprobación escolar pueden afectarse, desde el punto de vista psicológico. En el primer capítulo se presentan algunos antecedentes acerca del rendimiento escolar. En el segundo capítulo se presenta una revisión de algunos constructos psicológicos que están asociados tanto al rendimiento escolar como a los índices de reprobación. En el tercer capítulo se presenta la metodología general llevada a cabo para la comprobación de las hipótesis planteadas. En capítulo cuatro se presentan los resultados. En el capítulo cinco se discuten los hallazgos empíricos y su relación con la teoría. Finalmente en el sexto y último capítulo se sugieren las implicaciones futuras y señalamientos limitativos que del trabajo de investigación se desprenden.

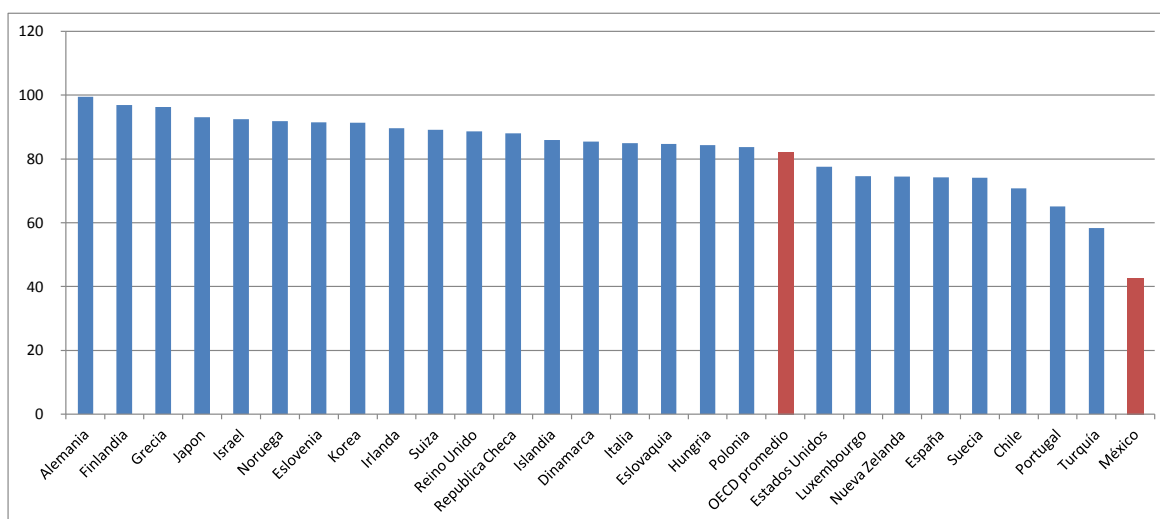
CAPITULO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y REPROBACIÓN ESCOLAR

El nivel educativo de los ciudadanos es uno de los indicadores inequívocos del nivel de avance y bienestar de los países. Las diversas organizaciones mundiales como la Unicef, el Banco Mundial, etc. ponen especial atención en las evaluaciones en materia de educación como parte de la tarea de recomendar a las diferentes instancias gubernamentales acerca de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas.

Son muchos y diversos estudios que año con año se conducen para ver el avance que en materia de educación se implementan. El objetivo de las comparaciones en cuanto a rendimiento académico, matrícula, y eficacia terminal son fundamentales para la planificación de presupuestos, creación de instituciones, programas y capacitación docente (National Center for Education Statistics, 2010a, 2010b).

Más específicamente, organismos internacionales como la Organización de Cooperación Económica para el Desarrollo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011) publica sus estadísticas, en donde México figura como un país rezagado en sus tasas de graduación en el nivel secundario (ver Figura 1). Esto es importante saberlo, ya que aunque se hagan esfuerzos para que la educación alcance a la mayor cantidad de niños, adolescentes y jóvenes, el esfuerzo por mantenerlos en el sistema educativo formal y que terminen sus estudios todavía es limitado.

Figura 1. Tendencias en las tasas de graduación en el ciclo secundario 2007



Nota: Ciclo secundario se refiere a la clasificación de las tasas de graduación en la enseñanza secundaria superior que incluye el equivalente al nivel secundaria y bachillerato. El cálculo es sobre base bruta. Fuente: Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). Statistics. OECD Factbook 2010, 2011, from <http://www.oecd.org/>.

Existe preocupación por los bajos registros de las tasas de graduación (eficiencia terminal) y de la poca información que hay a este respecto (Dynarski & Gleason, 2002). La discrepancia entre los registros de los alumnos que se incorporan al sistema educativo formal y aquellos que logran obtener el grado correspondiente se puede deber a dos eventos: a) al rezago educativo de alumnos que terminaron sus estudios después del tiempo ideal y b) a la deserción escolar (Cuellar & Bolívar, 2006), así como también su asociación con la reprobación escolar (Cárdenas Denham, 2010; Rangel, 2006; Reyes, 2006). Cárdenas Denham (2010) señaló que en fechas recientes el gobierno de México ha optado por la política de rendición de cuentas del sistema educativo nacional, que ha implantado medidas como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico de los Centros Educativos), así como estímulos y sanciones para los

sistemas escolares, supervisores y directivos, en donde los índices de eficiencia terminal es uno de los factores más importantes a evaluar.

Los registros de la eficiencia terminal se utilizan como un indicador justo dentro del sistema educativo que ayuda a las autoridades escolares a planificar y evaluar el alcance de sus metas. Históricamente se ha señalado, por ejemplo, que en el ámbito nacional, los rangos de la eficiencia terminal han variado entre un 8 a un 10% en la década de 1993 a 2003 (ver Tabla 1)

Tabla 1. Inscripción total, existencias y bajas en educación media superior. 1993-1994 a 2002-2003.

Ciclo Escolar	Ingresos	Existencias	Bajas	% Bajas
1993-1994	2,273,168	2,019,034	254,134	11.2%
1994-1995	2,336,024	2,103,855	232,169	9.9%
1995-1996	2,458,749	2,219,751	238,998	9.7%
1996-1997	2,587,143	2,332,025	255,118	9.9%
1997-1998	2,733,374	2,439,432	293,942	10.8%
1998-1999	2,688,102	2,414,787	273,315	10.2%
1999-2000	2,856,194	2,593,111	263,083	9.2%
2000-2001	2,919,496	2,661,942	257,554	8.8%
2001-2002	3,075,635	2,794,612	281,023	9.1%
2002-2003	3,250,739	2,945,253	305,486	9.4%

Nota: Comprende profesional técnico y bachillerato a nivel nacional. Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2005). Estadísticas de educación. Educación básica, media superior y superior (Fin de cursos) *Boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales* (p. 10). Aguascalientes, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Más específicamente y debido a que cada estado tiene estructuras, presupuestos y ambientes sociales diferentes, el nivel de la eficiencia terminal varía entre las entidades federales. Se puede observar en la Tabla 2, que en los registros de 2002-2003, las tasas de deserción y reprobación fluctúan entre los estados, encontrándose que por ejemplo en materia de deserción Jalisco, Michoacán y Tabasco son los de menor índice, mientras que Querétaro, Nuevo

León y D. F. son aquellos con mayor número de reprobados. En el caso de Tamaulipas, es muy similar su posición respecto a los otros estados en cuanto a deserción y reprobación escolar. Más específicamente, Hernández Flores (2011) señaló que la eficiencia terminal en Tamaulipas en el ciclo 2010-2011 fue de un 66.8; y particularmente los colegios de bachilleres del estado de Tamaulipas (COBAT), la eficiencia terminal puede alcanzar un 64.7% (Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, 2012), lo que implica que más de un 31% de los alumnos del Estado de Tamaulipas que ingresan a las escuelas de bachillerato no concluyeron sus estudios en tiempo y forma, pudiendo esta cifra aumentar entre planteles.

La discrepancia entre los registros de los alumnos que se incorporan al sistema educativo formal y aquellos que logran obtener el grado correspondiente se debe a dos eventos: a) al rezago educativo de alumnos que terminaron sus estudios después del tiempo ideal y b) a la deserción escolar que se ha referido a la proporción de alumnos que abandonaron el sistema escolar antes de completar su ciclo de estudios (Cuellar & Bolívar, 2006).

Rangel (2006) detalló que en el caso específico del COBAT en Matamoros, el índice de eficiencia terminal fue de 59.3% en la generación 2002-2005, mientras que en la generación 2000-2003 fue de 75.6 %. Lo que se observa, en esta última década, es que de un 25% a un 41 % de los alumnos no terminan su bachillerato, datos que son muy semejantes a los porcentajes estatales. Asimismo, la proporción de alumnos que no concluyeron sus estudios la reprobación ha sido la causa más importante; sin embargo, los porcentajes variaron de un 30% a un 63% dependiendo del año escolar.

Tabla 2. Porcentaje de eficiencia terminal, deserción y reprobación por entidad federativa 2002-2003.

Ciclo 2002-2003	Profesional Técnico			Bachillerato			Total			Ranking (Menor a Mayor)	
	Eficiencia Terminal	Deserción	Reprobación	Eficiencia Terminal	Deserción	Reprobación	Eficiencia Terminal	Deserción	Reprobación		
Estados Unidos Mexicanos	50.5	23.0	22.8	61.6	15.1	39.2	56.1	19.1	31.0	Deserción	Reprobación
Aguascalientes	59.3	20.7	16.7	60.6	16.5	36.0	60.0	18.6	26.4	15	6
Baja California	42.1	29.2	25.5	59.7	16.0	35.8	50.9	22.6	30.7	29	19
Baja California Sur	54.6	22.3	3.9	56.6	18.4	42.7	55.6	20.4	23.3	23	3
Campeche	56.8	21.7	26.0	59.4	18.0	48.1	58.1	19.9	37.1	21	30
Chiapas	45.6	26.7	32.9	69.5	8.9	29.2	57.6	17.8	31.1	14	20
Chihuahua	54.5	18.4	20.0	54.8	19.9	40.6	54.7	19.2	30.3	17	16
Coahuila de Zaragoza	56.0	22.2	11.8	57.0	18.1	44.9	56.5	20.2	28.4	22	11
Colima	62.1	19.2	21.0	62.3	15.4	41.6	62.2	17.3	31.3	11	21
Distrito Federal	41.1	28.7	39.0	55.1	18.6	53.6	48.1	23.7	46.3	30	32
Durango	40.4	25.8	21.1	54.5	17.5	34.0	47.5	21.7	27.6	28	9
Guanajuato	55.7	20.8	21.4	54.5	18.3	39.6	55.1	19.6	30.5	20	17
Guerrero	39.0	18.0	24.7	61.7	14.6	38.2	50.4	16.3	31.5	9	22
Hidalgo	50.1	20.7	25.9	56.9	18.0	43.3	53.5	19.4	34.6	19	26
Jalisco	59.9	14.8	25.1	69.1	8.5	24.1	64.5	11.7	24.6	2	4
México	43.6	27.0	19.7	60.5	15.4	39.4	52.1	21.2	29.6	25	15
Michoacán de Ocampo	79.8	9.3	24.8	69.0	12.0	39.3	74.4	10.7	32.1	1	23
Morelos	54.4	25.8	32.3	58.4	17.4	40.3	56.4	21.6	36.3	27	29
Nayarit	70.1	16.0	9.2	62.8	16.2	43.9	66.5	16.1	26.6	8	7
Nuevo León	44.6	28.9	12.3	58.6	19.4	48.9	51.6	24.2	30.6	31	18
Oaxaca	49.2	20.7	33.4	60.4	16.9	42.6	54.8	18.8	38.0	16	31
Puebla	64.7	15.5	13.9	76.8	9.8	25.9	70.8	12.7	19.9	4	1

Querétaro Arteaga	30.4	35.5	29.0	55.2	16.7	40.8	42.8	26.1	34.9	32	27
Quintana Roo	56.2	21.0	35.4	57.1	17.3	31.2	56.7	19.2	33.3	18	25
San Luis Potosí	57.5	19.9	16.7	67.8	15.2	41.9	62.7	17.6	29.3	13	14
Sinaloa	56.9	18.6	14.0	56.7	16.4	27.7	56.8	17.5	20.9	12	2
Sonora	48.7	25.8	18.9	57.6	16.7	38.4	53.2	21.3	28.7	26	12
Tabasco	64.7	14.9	21.3	74.6	8.8	43.9	69.7	11.9	32.6	3	24
Tamaulipas	57.4	22.0	24.5	71.5	11.1	33.9	64.5	16.6	29.2	10	13
Tlaxcala	38.6	29.6	18.0	67.8	12.4	35.1	53.2	21.0	26.6	24	8
Veracruz de Ignacio de la Llave	63.0	14.1	33.4	65.1	13.9	38.5	64.1	14.0	36.0	5	28
Yucatán	64.1	12.5	5.3	51.5	19.4	46.9	57.8	16.0	26.1	7	5
Zacatecas	53.9	13.7	20.2	61.6	15.0	35.7	57.8	14.4	28.0	6	10

Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2005). Estadísticas de educación. Educación básica, media superior y superior (Fin de cursos) *Boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales* (pp. 14-17). Aguascalientes, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

En términos generales, las causas de la reprobación escolar se ha podido agrupar en dos grandes rubros: 1) razones académicas y 2) razones no académicas. Las razones académicas han contenido la política educativa en los ámbitos nacional, estatal y del plantel; entre las que se han incluido factores vinculados a la relación maestro – alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las razones no académicas se han podido dividir en causas de carácter familiar, social, económico y personal.

Razones académicas de la reprobación escolar

Como se mencionó anteriormente, la reprobación escolar ha tenido muchas posibles fuentes de variación, por lo que a su vez se ha dividido en políticas estatales, a nivel de plantel, y la relación maestro-alumno, siendo que las primeras han hecho referencia a los espacios físicos y aspectos objetivos de los planteles, mientras que la última ha sido más subjetiva (Vélez van Meerbeke & Roa González, 2005). Se incluyen dentro de las causas de la reprobación escolar a las características de la escuela (si es pública o privada); clima organizacional, procesos de instrucción que han contenido un aprendizaje activo, clima del aula en un aspecto afectivo, ambiente socio-afectivo; tamaño de la escuela; el acceso a libros de texto y otro material de instrucción; el período escolar y la cobertura del currículum; el tamaño del plantel; prácticas pedagógicas como horas-clase; programas de regularización y usos de grupos de trabajo; la provisión de infraestructura básica (por ejemplo, electricidad, agua y mobiliario); la escolaridad del director y su experiencia en esa función (Cornejo & Redondo, 2007; Perinat-Maceres & Tarabay-Yunes, 2008; Stoeber, 2002; Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994)

Si bien ha sido posible que todas estas variables expliquen en algún sentido la reprobación escolar, es importante señalar que solamente algunas de ellas han tenido una función directa y mayormente explicativa de la reprobación escolar. Por otra parte si bien es cierto cada sistema escolar ha tenido su propia forma de

medir la deserción escolar, todavía no ha sido clara la asociación de algunas variables mencionadas con la reprobación escolar (Alzate-Medina, 2008).

Razones no académicas

Se ha observado que el nivel escolar de los padres, principalmente de las madres influye significativamente en los niveles de reprobación ya que generalmente en ellas recae la supervisión de las actividades escolares; el estado de salud de los alumnos y familiares, debido a que ocasionalmente los hijos se abocan al cuidado de los enfermos, (Sapelli & Torche, 2004; Vélez, et al., 1994), el estado civil de los padres (p. ej. Divorcio) o el ambiente familiar (p. ej. Violencia) (Arango, Herrera, & Ortiz, 2003; Cantón, Cortés, & Justicia, 2002; Fonseca & Reyes, 2007; Vélez van Meerbeke & Roa González, 2005), el nivel sociocultural de la familia (Cornejo & Redondo, 2007), el acoso o discriminación por parte de compañeros (Huesca & Castaño, 2007), embarazos no deseados (Sánchez, Reyes Hernández, Reyes Gómez, & Javier, 2006)

Los alumnos que experimentan fracaso escolar tiene una probabilidad hasta cinco veces mayor de intentos de suicidio que aquellos alumnos regulares (Richardson, Bergen, Martin, Roeger, & Allison, 2005), lo que sugiere una posible vulnerabilidad psicológica en el ambiente escolar o una personalidad disfuncional (Broc-Cavero & Gil-Ciria, 2008)

Dado lo anterior, dentro de la literatura se han identificado muchas variables y todas ellas no han terminado de explicar a ciencia cierta, su papel en la reprobación escolar, posiblemente debido a la imprecisión en su medición. Algunas de las variables mencionadas han proporcionado indicadores más objetivos (p. ej. inasistencia del profesor), mientras que otras variables han sido mucho más subjetivas (p. ej. Personalidad disfuncional). Particularmente, dentro de éste último tipo de variables, es importante profundizar en las características personales para ver su relevancia en la explicación de la reprobación escolar. Por consiguiente, se abordarán algunas variables psicológicas en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dentro del área educativa ha sido muy importante poder explicar el fenómeno del rendimiento académico y la reprobación escolar, ya que los individuos que incurren en la reprobación frecuentemente ven truncado su desarrollo profesional y personal. Debido a que las causas del rendimiento académico y la reprobación están determinadas no solo por las variables de contexto (políticas educativas, infraestructura de los planteles, etc.), sino de aspectos más individuales. En el presente capítulo se abordarán las variables de auto-eficacia, narcisismo, autocontrol y la capacidad de enfrentamiento como posibles variables relevantes al entendimiento del rendimiento y la reprobación escolar.

Auto-eficacia

Albert Bandura (1993, 1997; 2003) acuñó el término de auto-eficacia para referirse a aquellas creencias en las propias habilidades y capacidades para poder realizar determinadas tareas de manera exitosa. La auto-eficacia puede desempeñar un papel importante en cómo el individuo se acerca a los objetivos, tareas y desafíos en su vida cotidiana. De acuerdo con Bandura, las personas con alta auto-eficacia, es decir, aquellos que creen que pueden realizar bien sus tareas o desafíos, son más propensos a ver las tareas difíciles como algo que hay que dominar en lugar de algo que debe evitarse. En términos generales, la auto-eficacia regula la conducta humana en tres aspectos fundamentales: Cognitivo, motivacional y afectivo.

Cognitivo: Las personas con alta auto-eficacia son más propensas a tener altas aspiraciones, tener puntos de vista de largo plazo, piensan más detenidamente en los detalles, se fijan retos difíciles, y se comprometen firmemente a enfrentar estos retos. Generalmente, las personas con alta auto-eficacia guían sus acciones mediante la visualización de resultados exitosos en

lugar de hacer hincapié en las deficiencias personales o de las formas en que las cosas podrían salir mal.

Motivacional: Las personas se motivan por la formación de creencias acerca de lo que pueden hacer, anticipándose a los posibles resultados, establecen metas y planifican cursos de acción. La motivación será más fuerte si los individuos creen que pueden lograr sus metas y ajustarlos en función de su progreso. Las creencias de auto-eficacia determinan los objetivos establecidos para los mismos, la cantidad de esfuerzo que se gasta, cuánto tiempo perseverar, y lo resistente que se encuentran en la cara de fracasos y contratiempos.

Afectividad: Las creencias de eficacia regulan los estados emocionales de varias maneras: (1) Las personas que creen que pueden controlar las amenazas se angustian menos, aquellos que carecen de auto-eficacia son más propensos a angustiarse y cometer errores. (2) Las personas con alta auto-eficacia reducen su estrés y la ansiedad ya que perciben el ambiente más controlable y por ende menos amenazante. (3) Las personas con una elevada capacidad de auto-eficacia controlan mejor los pensamientos perturbadores. Las personas con alta auto-eficacia son capaces de relajarse, desviar su atención, calmarse, y buscar el apoyo de amigos, familiares, y otros. Para alguien que está seguro de obtener alivio de esta manera, la ansiedad y la tristeza son fáciles de tolerar.

En particular, la auto-eficacia ha recibido gran atención en la investigación educativa, debido a su aparente utilidad para explicar la motivación y conducta de los estudiantes (Bong, 2002; Pajares, 1996, 2003) y más específicamente se ha acuñado el término de auto-eficacia académica que pone en relieve las convicciones individuales para realizar actividades académicas exitosas a un nivel académico determinado (Schunk & Zimmerman, 2007).

Según Pajares (2002), las creencias de auto-eficacia influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de varias maneras: en las opciones académicas a escoger y los cursos de acción que se persiguen, en la

perseverancia para alcanzar las metas académicas propuestas y en la cantidad de estrés y ansiedad que experimentan cuando se enfrentan a las actividades propias de la escuela. Algunos autores han señalado que los niveles de auto-eficacia predicen un 11% (Lane & Lane, 2001) el rendimiento académico aunque algunos otros estudios no encuentran una relación entre ellas (p. ej. Choi, 2005).

Algunos hallazgos empíricos han sustentado que los alumnos con altos niveles de auto-eficacia regulan mejor los afectos positivos y negativos, resisten mejor las presiones sociales para actividades antisociales, mantienen buenas relaciones con sus compañeros, tienen una baja vulnerabilidad a la depresión y una adherencia a las autosanciones de tipo moral; mientras que los estudiantes con un bajo sentido de la autoeficacia, tienden a tener una mayor ansiedad por sus actividades académicas; y más fácilmente se estresan y se deprimen (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, et al., 2003; Pajares, Miller, & Johnson, 1999; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Se ha tratado de identificar los elementos están asociados con el sentido de auto-eficacia y de qué manera ésta se ve regulada por diversos factores. Se ha identificado que el grado de auto-eficacia de los estudiantes depende del grado de auto-eficacia de los padres y sus expectativas, así como el modelamiento específico de los profesores, quienes inculcan confianza a los alumnos en la realización de tareas (Pajares, 2002, 2003; Ramos-Sánchez & Nichols, 2007; Schunk & Zimmerman, 2007; Zimmerman, 2008; Zimmerman, et al., 1992) Por otro lado se ha evaluado el género como una posible fuente de variación, sin embargo, los niveles no difieren entre hombres y mujeres, pero si la orientación hacia tareas específicas, lo que origina que se crea que por ejemplo los hombres son mejores en tareas de razonamiento abstracto y las mujeres mejores en las humanidades (Pajares, 2002).

La relación que tiene la auto-eficacia con otras variables es igualmente importante para comprender de una manera completa su repercusión en el ámbito académico, ya que en éste también intervienen diversos aspectos motivacionales

y afectivos. La auto-regulación, las expectativas del medio ambiente, la orientación a metas, interés en la tarea, metas estructuradas, utilización de rúbricas, una planeación estratégica y el optimismo impactan en el sentido de auto-eficacia (Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009; Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Ralf, 2005; Rees & Paul, 2009; Sizoo, Jozkowska, Malhotra, & Shapero, 2008; Zimmerman, 2008). Asimismo, la satisfacción con los estudios (Caballero, Abello, & Palacio, 2007), el locus de control interno (Cassidy & Eachus, 2000) y la auto-estima (Lane & Lane, 2001; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004)

La auto-eficacia no solo es importante en cuanto a la predicción del rendimiento académico, sino a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, ya que un adecuado manejo del afecto y los sentimientos (auto-eficacia con auto-regulación y auto-control) evitan el fallar menos en los exámenes y motivan al estudiante a completar los requerimientos de la educación formal (Hall, Smith, & Chia, 2008; Vrugt, Langereis, & Hoogstraten, 1997).

Narcisismo

Se ha indicado que los adolescentes son cognitivamente egocéntricos. De acuerdo a Elkind (1967) el egocentrismo es la falla al diferenciar las preocupaciones de uno de las preocupaciones de los demás, que da lugar a dos construcciones mentales: la audiencia imaginaria y las fábulas personales. La audiencia imaginaria se refiere a aquella idea del adolescente que él es el foco de atención. El contenido de las fábulas personales adolescentes típicamente incluyen temas de invulnerabilidad (es decir, una incapacidad de sufrir daños o heridos), omnipotencia (es decir, verse a sí mismo como una fuente de especial autoridad o influencia), y la singularidad personal (es decir, "Nadie me entiende"). Esta exageración de la invulnerabilidad, omnipotencia y singularidad personal es un intento por parte del adolescente para mantener los límites, la integridad y la cohesión del yo. Peter Blos (1979) de manera similar describió estos sentimientos exagerados denominándolos estrategia de restitución narcisista, que trae consigo

sensación de singularidad, indestructibilidad y de agencia personal. Estos elementos ayudan a entender ciertos comportamientos adolescentes y post-adolescentes tanto afuera como adentro del salón de clase, ya que las fantasías están vinculadas a la consolidación de la auto-estima.

De acuerdo con Spencer, García, y Newland (2007) se puede clasificar el narcisismo en tres tipos: El bueno, asociado a independencia, asertividad, autoconfianza y altos niveles de autoestima; el malo, asociado a exhibicionismo, arrogancia y carácter explosivo y; el feo, asociado a violencia. En este sentido, al parecer los estudios han arrojado diversos resultados, debido a que el narcisismo no es un constructo bien delimitado. Por un lado algunos autores indican que el narcisismo es una auto-estima negativa en donde el individuo se vanagloria de sí mismo y utiliza su poder sobre otros para conseguir sus objetivos (Cheng, Tracy, & Henrich, 2010), y que la diferencia entre la auto-estima y el narcisismo es el nivel de impulsividad en los narcisos (Vazire & Funder, 2006); otros indican que el narcisismo es una frágil auto-estima (Zeigler-Hill & Besser, 2011) o una disminución o necesidad de ella (Robins & Beer, 2001), otros no han encontrado relación entre la autoestima y el narcisismo (Heatherton & Vohs, 2000; Hook, 2008), o las consideran dimensiones ortogonales que pueden coexistir en un mismo individuo (Papps & O'Carroll, 1998).

Al parecer, el narcisista utiliza una presentación exagerada de cualidades positivas, lo que en un inicio le gana simpatía de los demás, no obstante esta imagen positiva inicial no perdura y con el tiempo, su valor adaptativo disminuye, ya que la simpatía se gana a costa de disminuir la imagen de los demás (Campbell, Reeder, Sedikides, & Elliot, 2000; Robins & John, 1997). Trechera, (2001) indica que los sujetos narcisistas tienen percepción egocéntrica de la realidad, falta de empatía, hipersensibilidad a la evaluación de los demás, excesiva necesidad de atención, manipulación de los demás en provecho propio y una expectativa de derechos especiales. Asimismo, en el campo académico, Yang, Chuang y Chiou (2009) en un estudio longitudinal de dos años, observaron

que inicialmente aquellos alumnos con tendencias narcisistas mostraron peores evaluaciones a lo largo del tiempo, mientras aquellos con niveles promedio de autoestima mostraron una mejoría en sus evaluación; lo que es acorde a que el beneficio de una exagerada imagen positiva solo aplica en el corto plazo. Por otro lado sin embargo, existen autores que indican que el narcisismo se asocia a la salud psicológica, ya que esta inversamente asociado son sentimientos de ansiedad, soledad y neuroticismo (Sedikides, Rudich, Gregg, Kumashiro, & Rusbult, 2004)

Los estudios respecto al narcisismo han sido muy variados, se ha identificado su asociación positiva con problemáticas psicosociales como la adicción al juego (Lakey, Rose, Campbell, & Goodie, 2008), agresividad (Ang & Yusof, 2005; Krizan & Bushman, 2011; Reidy, Zeichner, Foster, & Martinez, 2008) deshonestidad escolar (Brunell, Staats, Barden, & Hupp, 2011). Específicamente en cuanto a la vida de estudiantes, los narcisos ponen menos atención en clase, son más extrovertidos y percibidos como menos agradables por compañeros de clase (Holtzman, Vazire, & Mehl, 2010), tienden a sobrevalorar sus habilidades académicas (Robins & Beer, 2001), y está asociado negativamente con el rendimiento académico (Reyes Tejada, 2003) y positivamente con la impulsividad, la cual a su vez se asocia con el neuroticismo (Contreras-Torres, Espinosa-Méndez, & Esguerra-Pérez, 2009)

Se ha visto un incremento en los niveles de narcisismo y auto-estima junto con otros rasgos individualistas como la asertividad, la agencia, la autoestima y la extraversión en las dos últimas décadas (Twenge, Konrath, Foster, Campbell, & Bushman, 2008a). Este dato nos hace suponer que en aquellas culturas en donde el énfasis mayor esta en el individuo es más proclive y más importante el nivel del narcisismo y su repercusión en la vida cotidiana que en ambientes en donde no es particularmente importante presentar una imagen demasiado favorable del sí mismo. Por lo mismo es que se la humildad ha correlacionado con el logro académico, mientras que el narcisismo (el polo opuesto) no lo está (Rowatt et al.,

2006) y se han observado diferencias en los niveles de narcisismo entre las culturas (Paulhus, Duncan, & Yik, 2002) en donde los caucásicos puntúan más alto que los asiáticos.

No obstante que ya se encuentra información del papel que el narcisismo pueda jugar en la predicción del rendimiento académico y por ende en la reprobación escolar, existe todavía una falta de claridad en los hallazgos, principalmente en nuestro país.

Auto-control

El autocontrol es definido como una capacidad consciente, voluntaria y esforzada que involucra la acumulación de recursos y la adquisición de habilidades que no son diseñadas a dirigir ninguna conducta, pensamiento o emoción particular, pero si para alterar muchas respuestas del ser, abarcando desde la conducta más simple observable hasta los procesos interiores (Baumeister, 2000; Thoresen & Mahoney, 1974). Sirve para regular socialmente impulsos indeseables o inaceptables; en este sentido, el autocontrol involucra la capacidad de disminuir respuestas no deseadas y al mismo tiempo activar aquellas deseadas. Para ejercitar el autocontrol, el individuo debe entender cuales factores influyen sus acciones y como él puede alterar dichos factores para provocar los cambios que desea. La aproximación conductual del autocontrol enfatiza la relación entre las conductas del individuo y el ambiente. La teoría del reforzamiento (Skinner, 1953), indica que una persona auto-controlada se compromete con respuestas que anteriormente eran improbables en ocurrencia. Por ejemplo, un individuo que usualmente fumaba en fiestas, exhibe autocontrol si –en ausencia de factores controladores externos como enfermedad física, o no disponibilidad de cigarrillos- rechaza fumar en la fiesta; así, conforme el individuo se vuelve más exitoso en sus patrones de autocontrol, la probabilidad previa de la respuesta a controlar disminuye, así que se exhibe cada vez menor grado de autocontrol y se es más eficaz al desplegar la conducta ya perfeccionada.

La definición del autocontrol pone de relieve tres aspectos importantes, 1) siempre se involucran dos o más conductas alternativas, 2) las consecuencias de dichas conductas usualmente entran en conflicto y 3) Los patrones autoregulatorios se incitan o se mantienen usualmente por factores externos tales como las consecuencias a largo plazo (Thoresen & Mahoney, 1974). Por ejemplo, un individuo que escoge dejar de fumar tiene la opción de *fumar* o *no fumar*, o puede escoger masticar chicle o chupar un dulce. Las consecuencias de fumar son inmediatamente placenteras pero a largo plazo aversivas, mientras que las consecuencias de *no fumar*, son exactamente opuestas. Si pasamos este ejemplo al campo de la educación, un estudiante puede decidirse por una de dos alternativas opuestas: estudiar o ver la tele, la primera tiene implicaciones a mayor largo plazo y la segunda es un evento inmediatamente gratificante aunque con implicaciones negativas (Mischel & Underwood, 1974). Baumeister (2000) ha establecido que la habilidad de auto-controlarse es una función adaptativa, la cual produce mejores resultados en todas las esferas del funcionamiento, incluyendo el pensamiento, conductas planeadas y emociones. En este último sentido, los estados emocionales negativos contribuyen al fracaso en el autocontrol debido a que se trata de regular el estado negativo a costa del propio autocontrol. Las personas buscan sentirse mejor cuando están de mal humor, y en muchas maneras, el sentirse bien implica ser indulgentes consigo mismos y hacer cosas que para las cuales normalmente se usa el autocontrol. Mientras la persona se encuentra ocupada en controlar o reparar el mal humor, otros objetivos del autocontrol se abandonan, resultando en fallas en el autocontrol. Si se da prioridad a lo emocional, puede suceder que se usen muchos distractores placenteros a manera de regular la emoción; desafortunadamente, muchos de estos distractores, como el alcohol, los cigarrillos, las apuestas, las drogas, etc. son aquellas cosas que precisamente se tratan de controlar y a los cuales la población adolescente es particularmente vulnerable. Otra falla común en el ejercicio del autocontrol, es la dilación, que puede ser operacionalizada como el dejarse llevar por el impulso de evitar o posponer un trabajo. La mayoría de las personas

reportan que de alguna manera aplazan cierto tipo de conductas; una pequeña minoría reporta que esta dilación les ha acarreado problemas personales, financieros, y ocupacionales (Ferrari & Emmons, 1995). Supongamos que un alumno tiene tarea con una fecha límite de entrega en un futuro próximo; sin embargo, el trabajar sobre esa tarea le causa ansiedad y agobio, así que posponiendo la tarea es una manera efectiva de regular la emoción en un corto plazo, ya que uno elimina el afecto negativo evitando la realización de la tarea. Claro que dando prioridad a la regulación emocional, la persona tiende a sentirse peor a la larga. No solamente la persona tiene un desempeño inferior al esperado por ser de último momento, sino que el nivel de la emoción negativa será mucho mayor a en comparación al estado emocional si la persona hubiera realizado la tarea a tiempo (Tice & Baumeister, 1997; Tice & Bratslavsky, 2000).

Como menciona Bandura (1969) muchas de las instancias de la conducta humana resultan no solamente en las consecuencias ambientales, sino también en reacciones de autoevaluación. Los individuos moderan y modifican las influencias medioambientales a través de conductas socialmente aprendidas como metas, evaluaciones comparativas, auto-aprobación y auto-crítica.

Desde un punto de vista menos conductual, el auto-control se concibe como parte de la estructura psíquica del individuo dentro de un proceso atributivo. El concepto de locus de control se ha referido a la percepción que tiene una persona del origen de las causas del propio quehacer, si los refuerzos han dependido de su propia conducta (interno) o han sido resultados de influencias del medio ambiente (externo) (Rotter, 1966). El concepto de locus de control interno, se ha referido a la percepción que tiene una persona de que los reforzamientos que ha recibido por sus acciones están directamente relacionados con su conducta. En cambio, el locus de control externo se ha referido a la percepción de que los reforzamientos de la conducta son predeterminados o son incontrolables ya que han resultado de la suerte, el azar, el destino o de personas poderosas (Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

Personas con alto autocontrol son más capaces de trabajar bajo presión que aquellas más dependientes de los factores externos (Wolk & Diane, 1978). El locus de control en conjunto con la auto-eficacia y el interés por la escuela predicen de manera significativa el éxito académico y al rendimiento escolar incluso en ambientes más individualizados (como por ejemplo en la educación a distancia)(Cassidy & Eachus, 2000; Reed, 2008; Richardson, et al., 2005; Tella, Tella, & Adeniyi, 2009). Aquellos estudiantes con mayor locus de control interno, al momento de cambiar de un nivel educativo a otro enfrentan menos problemas de adaptación que aquellos con control externo (Bolívar-López & Rojas-Velasquez, 2008). Igualmente, aquellos estudiantes con mayores problemas de conducta e inasistencias tienden a tener mayor control externo (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham, & Macmillan, 2005; Betts & J., 2007; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007)

A pesar de que existe evidencia de que el autocontrol está vinculado al éxito académico, existen también estudios que refutan dichos hallazgos (Bursik & Martin, 2006; Mickelson, 1990), por lo que es importante abordar el estudio del auto-control para la predicción tanto del rendimiento académico como de la reprobación escolar.

Enfrentamiento

Lazarus y Folkman (1987) definieron el enfrentamiento como un constante cambio cognitivo y esfuerzo conductual para manejar demandas específicas del medio ambiente externo o interno, que exceden los recursos de las personas. Folkman y Lazarus (1985; 1986) proponen que el enfrentamiento es un proceso de dos niveles; primero, se aprecia la situación para determinar el nivel de amenaza y riesgo de la misma. Cuando el evento es percibido como muy amenazante se activa un segundo nivel en donde el individuo se enfoca en los recursos disponibles para responder ante dicha situación. Así, dependiendo del resultado de la evaluación de la persona a estos dos niveles el sujeto decide cuál estrategia

de enfrentamiento implementa, teniendo dos posibilidades: enfocarse en el problema (activo), que implica cambiar las situaciones o los estresores, o enfocarse en la emoción (pasivo), que implica manejar los estados internos.

El enfrentamiento al ser un proceso, toma en consideración el tipo de estresores a los que se enfrenta el sujeto, por eso, es que se ha registrado diferencias de acuerdo a la edad (Folkman, Lazarus, Pimley, & Novacek, 1987). En el caso de los adolescentes y jóvenes el enfrentamiento a los problemas es más relevante cuando se habla del estrés académico, que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que se desarrollan en el ámbito escolar.

Los estilos de enfrentamiento, aunados a otros atributos individuales, están asociados al logro académico (Abdullah, Elias, Mahyuddin, & Uli, 2009; Abdullah, Elias, Uli, & Mahyuddin, 2010; Fernández-Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra, & de la Iglesia, 2009). Principalmente los estilos de enfrentamiento enfocados al problema ayudan a reducir el nivel de estrés académico (Martínez-Correa, del Paso, García-León, & González-Jareño, 2006; Nounopoulos, Ashby, & Gilman, 2006), lo que repercute a su vez en mejor rendimiento y logro académico (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009; MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011; Martínez, 2010), ayudando a mantener la salud mental (Mousavinasab & Taghavi, 2007) y reducir la ansiedad hacia los exámenes (Ndirangu, Muola, Kithuka, & Nassiuma, 2009). Por otro lado, el enfrentamiento pasivo, al no cambiar los estresores, mantiene los niveles de estrés por más tiempo, lo que disminuye el bienestar del individuo (Collins, 2008; Chou, Chao, Yang, Yeh, & Lee, 2011; Lewis, 1999), genera autocompasión (Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005) y están asociados al neuroticismo (Contreras-Torres, et al., 2009).

Existen algunos estudios que sugieren que las estrategias de enfrentamiento difieren entre hombres y mujeres, ya que por ejemplo, a los hombres se les inculca más la resolución del problema, mientras que a las

mujeres se les socializa para ser más expresivas y buscar más apoyo emocional, lo que las hace ser más propensas a los estilos pasivos (enfocados a la emoción) (González-Barrón, Montoya-Castilla, Casullo, & Verdú, 2002), aunque los hallazgos no han sido definitivos.

METODO

“La ciencia no es un sistema dogmático y cerrado sino controvertido y abierto”

Mario Bunge

Justificación y Planteamiento del Problema

La preocupación por el fenómeno educativo del rendimiento académico y la reprobación escolar es tan añeja como el sistema educativo mismo, ya que ha ambos fenómenos implican costos económicos, materiales y sociales, tanto para las instituciones y personas involucradas.

Desde 1998, ha habido un interés por parte de las autoridades académicas del Estado de Tamaulipas para profundizar en la identificación de las razones específicas de la deserción escolar en la entidad, para lo cual se han realizado levantamientos de cuestionarios de seguimiento a los alumnos desertores en donde se ha identificado que una de las causales más importantes es la reprobación escolar (Rangel, 1999). A pesar de que ha variado entre un 30 a 60% el índice de reprobación, todavía no se ha podido identificar adecuadamente las causas de esta variación con el conocimiento que de la reprobación escolar se tiene a la fecha (Rangel, 2006).

Por lo anteriormente señalado, es conveniente investigar qué factores han contribuido a la reprobación escolar, partiendo de la idea que ésta puede deberse a factores psicológicos principalmente. No obstante que ha existido literatura científica que ha tratado de explicar la reprobación escolar desde aspectos sociales y estructurales que condicionan o modifican la reprobación escolar (p. ej, pobreza, movilidad social, etc.), existen variables individuales como son el autocontrol, los estilos de enfrentamiento y la autoeficacia escolar, que pueden orillar al alumno al ausentismo, al desinterés, a la irresponsabilidad en la entrega de trabajos, que intervienen en la reprobación. Adicional a estas variables, se decidió explorar de igual manera la variable de narcisismo ya que algunos autores

reportan un incremento importante en parte de la población estudiantil de nivel bachillerato (Twenge, et al., 2008a; Twenge, Konrath, Foster, Campbell, & Bushman, 2008b) y es posible que esto también influya en la reprobación escolar.

Debido a que la reprobación escolar tiene su antecedente en el promedio académico, se consideró pertinente evaluar su papel como antecedente a la reprobación escolar, ya que un alumno puede tener igual promedio que otro pero no necesariamente tiene materias reprobadas, y el índice de reprobación en sí mismo es un reflejo del promedio académico.

Objetivo General

Elaborar un modelo de predicción de la reprobación escolar a partir de la evaluación de autoeficacia, narcisismo, autocontrol y los estilos de enfrentamiento en una población estudiantil de nivel bachillerato.

Objetivos Específicos

Para alcanzar el objetivo principal del estudio, la investigación tiene como objetivos particulares:

1. Identificar los niveles de autoeficacia, narcisismo, autocontrol y los estilos de enfrentamiento en una población estudiante de nivel bachillerato.
2. Identificar diferencias entre los grupos de alumnos aprobados (regulares) y no aprobados (irregulares).
3. Identificar el nivel de asociación de cada una de las variables con el promedio académico.
4. Identificar, mediante un modelo de regresión, cuáles de las variables enlistadas predice de manera significativa el promedio académico y la reprobación escolar.

Hipótesis

Predicción del promedio académico

H1: El nivel de auto eficacia predice significativamente el promedio académico.

H2: El nivel de narcisismo predice significativamente el promedio académico.

H3: El nivel de auto control predice significativamente el promedio académico

H4a: El enfrentamiento activo predice positivamente el promedio académico.

H4b: El enfrentamiento pasivo predice negativamente el promedio académico.

Predicción de la reprobación escolar

H5: El nivel de auto eficacia predice significativamente la pertenencia al grupo de alumnos regulares e irregulares.

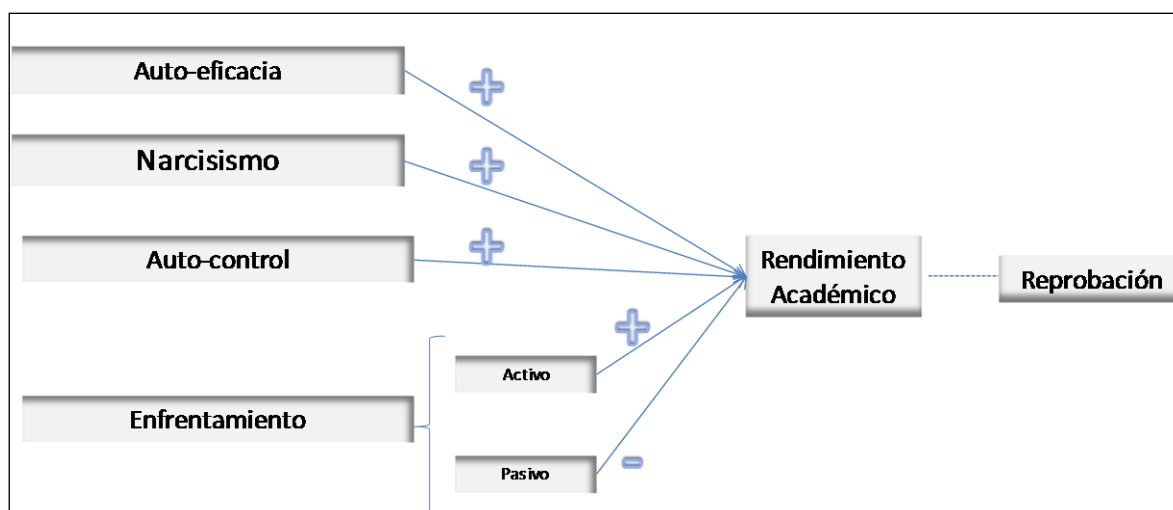
H6: El nivel de narcisismo predice significativamente la pertenencia al grupo de alumnos regulares e irregulares.

H7: El nivel de auto control predice significativamente la pertenencia al grupo de alumnos regulares e irregulares.

H8: El nivel de enfrentamiento predice significativamente la pertenencia al grupo de alumnos regulares e irregulares.

Con base en lo anterior, se puede esquematizar las predicciones del modelo de regresión en la Figura 2:

Figura 2. Modelo de predicción del rendimiento académico (promedio) y reprobación a partir de variables de personalidad



Nota: El narcisismo en este esquema está entendido como una alta apreciación de sus cualidades aunado a falta de empatía y no como una patología.

Participantes

Se seleccionó una muestra probabilística de alumnos de nivel bachillerato, de una institución pública en Matamoros, Tamaulipas, en donde se escogieron al azar diez grupos (cinco grupos de primer y tercer semestre respectivamente), con un promedio de 45 alumnos en cada grupo, dando un total de 450 participantes; se aplicó el cuestionario a un total de 391 alumnos, que representó un poco más del 40 por ciento del total de los alumnos; sin embargo, debido a datos faltantes, solamente 186 cuestionarios completos se utilizaron para el presente trabajo. de los cuales 81 corresponden a hombres (44%) y 105 a mujeres (56%), con edades

de entre 14 a 19 años ($Md_{edad} = 15.5$ años; $DE_{edad} = .9$), 66% de primer semestre y 33% de tercero.

Escenario

El estudio se llevo a cabo en la ciudad de Matamoros, la cual tiene más de 420 mil habitantes. Se encuentra en el extremo noreste de la República Mexicana, su límite al norte es el río Bravo y está a 35 kilómetros de su desembocadura. La actividad económica principal de la ciudad es la industria maquiladora que se ha desarrollado de manera importante a partir de la década de los 70's (Wikipedia, 2012). En materia de educación, Matamoros tiene una infraestructura escolar de 457 escuelas, 91.5% de nivel básico, 5.5% de nivel medio y medio superior y 3% son de nivel superior (Hinojosa-Ochoa, 2009).

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas (Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, 2012) es un organismo público descentralizado del gobierno del estado con personalidad jurídica y patrimonio propio. Más específicamente el plantel COBAT Matamoros cuenta con 31 grupos, 1,416 alumnos, y 28 docentes. El plantel se encuentra en la zona oriente de la ciudad, a cinco kilómetros del centro histórico de Matamoros, enclavada en una colonia de estrato socioeconómico medio-bajo.

Instrumentos

Se llevaron a cabo las aplicaciones de la batería de instrumentos auto-aplicable conformada en su totalidad por cinco escalas y un cuestionario socio demográfico. Los valores de confiabilidad y los rangos de respuesta se reportan en la Tabla 1.

Se elaboró un cuestionario sociodemográfico *ex profeso* para la investigación, el cuál constó de tres secciones: 1) Datos generales, 2) Nivel de estudios y ocupación de ambos padres y hermanos, y 3) Empleo del tiempo libre. (Anexo A).

Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE) de Pérez y Delgado (2006), el cual está basado en la teoría social cognitiva de la autoeficacia de Bandura (1993) y (1997) y está diseñado para medir la autoeficacia en el ambiente educativo, principalmente en estudiantes de nivel secundaria. El instrumento consta de 8 reactivos, calificados en un continuo de diez puntos, en donde 1 es “nada seguro de poder” y 10 “muy seguro de poder”. El test es auto aplicable con una duración aproximada de 5 minutos (Anexo B)

Inventario del Trastorno Narcisista de la Personalidad (TNP) de Trechera (1996) que está configurado en cinco subescalas: Narcisismo (percepción egocéntrica de la realidad), Maquiavelismo (manipulación y utilización de los demás en beneficio propio), Dominancia (dominio sobre otros), Falta de empatía (incapacidad para reconocer lo que otros sienten) y Exhibicionismo (necesidad de atención y admiración, es una tendencia a presentarse como exclusivo y único). La prueba en su conjunto contiene 28 preguntas, en un formato de seis intervalos que va desde totalmente *falso* (1) hasta totalmente *cierto* (6) con una duración aproximada de 14 minutos. La confiabilidad reportada por el autor es de $\alpha = .80$ (Anexo C).

Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (1998) que consta de cinco escalas; tres miden aspectos positivos del autocontrol: 1) Retroalimentación Personal, 2) Retraso de la Recompensa y 3) Auto-control criterial; una escala mide aspectos negativos del autocontrol 4) Auto-control procesual; y cuenta con una escala de sinceridad como variable de control (Anexo D). Una puntuación elevada en *Retroalimentación Personal* indica una buena capacidad de conocerse a uno mismo. Los individuos que califican alto en *Retraso de la Recompensa* muestran comportamientos de organización y estructuración de sus tareas. Las personas que sobresalen en *Autocontrol Criterial* tienen capacidad para soportar situaciones desagradables. En cambio tenemos que una puntuación alta en *Autocontrol Procesual* indica una preocupación por

actuar rígidamente según normas y reglas. El CACIA contiene 89 preguntas con un formato dicotómico de si/no, y los índices de confiabilidad reportados por los autores son Retroalimentación personal, $\alpha = 0.79$; Retraso de la recompensa, $\alpha = 0.76$; Auto-control criterial, $\alpha = 0.50$; Auto-control procesual, $\alpha = 0.79$; y Sinceridad, $\alpha = 0.63$). La aplicación promedio es de 45 minutos (Anexo D).

Escala Multidimensional y Multisituacional de Estilos de Enfrentamiento (EMMEE) de Góngora y Reyes (1998) mide el enfrentamiento como rasgo y estado, con cinco situaciones-problema problema: salud, familia, pareja, amigos, escuela y trabajo. Cada situación-problema tiene 18 reactivos, dispuestos en un formato tipo Likert pictográfico con un continuo de siete puntos, que van desde *nunca* (1) a *siempre* (7). El tiempo promedio de aplicación es de 30 minutos. (Anexo E). A continuación se detallan las dimensiones y los índices de confiabilidad reportados por los autores para cada subescala: 1) Salud: emocional evasivo ($\alpha = 0.74$), directo ($\alpha = 0.74$) y revalorativo ($\alpha = 0.70$). 2) Familia: directo revalorativo ($\alpha = 0.87$), emocional negativo ($\alpha = 0.75$), y evasivo ($\alpha = 0.69$). 3) Pareja: directo revalorativo ($\alpha = 0.82$), evasivo ($\alpha = 0.76$) y emocional negativo ($\alpha = 0.72$). 4) Amigos: directo ($\alpha = 0.80$), evasivo ($\alpha = 0.76$), y emocional negativo ($\alpha = 0.71$). 5) Escuela: directo revalorativo ($\alpha = 0.82$), emocional negativo ($\alpha = 0.74$), y evasivo ($\alpha = 0.68$). Se puede indicar que aquellos estilos directo y revalorativos son de tipo activo (orientados a la resolución del problema), mientras que el emocional negativo y el evasivo son pasivos (orientados a la emoción)

Para la obtención del índice de reprobación, se utilizaron los registros escolares (historias académicas) de cada alumno, facilitados por las autoridades escolares y aquellos alumnos con registros de materias reprobadas se catalogaron en el grupo de alumnos irregulares.

Procedimiento

La aplicación de la batería de instrumentos se llevó a cabo en tres sesiones, ya que debido a que los participantes se encontraron en periodo de clases, fue más conveniente aplicar un instrumento por sesión, con la salvedad de las escalas de Enfrentamiento y Autoeficacia escolar que se aplicaron en una sola sesión conjuntamente.

Para la aplicación de cada cuestionario, se solicitó el permiso a las autoridades académicas de la institución seleccionada y una vez obtenida, se procedió a la calendarización de las aplicaciones y a la selección de los salones. Se acudió a cada salón al inicio de la hora de clases y obtuvo la autorización del profesor en turno para la aplicación, se procedió a explicarles a los estudiantes el motivo de la sesión. Se explicaron las instrucciones y se solicitó a los alumnos su consentimiento para participar. Se aseguro que la información era para fines únicos y exclusivos de investigación y que cualquier dato obtenido sería tratado con absoluta confidencialidad. Una vez terminada las aplicaciones de la batería psicológica, se procedió a la recolección de los registros escolares de cada uno de los alumnos, con el objetivo de contar con los índices de reprobación, para de esta manera proceder a la realización de los análisis.

Análisis de Datos

Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, se realizaron análisis descriptivos, de confiabilidad y validez factorial, comparación de medias y análisis de regresión lineal y logística por pasos.

RESULTADOS

Se realizaron análisis psicométricos y descriptivos para verificar las cualidades de las escalas utilizadas en el estudio. Se puede observar en la Tabla 3 que los índices alfa de Cronbach para la confiabilidad en general son aceptables (entre .52 a .86); sin embargo, cuatro escalas presentan índices por debajo de .50 por lo que los resultados derivados de ellos pueden no ser estables, siendo el caso de las subescalas de dominancia (TNP), exhibicionismo (TNP), auto-control criterial (CACIA) y enfrentamiento emocional negativo en amigos (EMMEE). Las distribuciones de datos en cada una de las medidas no presentan valores importantes de sesgo y curtosis por lo que se puede asumir una distribución normal en cada una de ellas.

Se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios (AFE) para todas las subescalas, con excepción del instrumento CACIA, debido a sus respuestas dicotómicas (ver Anexo F). Se corroboró la validez estructural de todas las subescalas evaluadas. El IDAPE mostro ser una escala unidimensional con un valor Eigen de 3.03 y una varianza explicada del 38%. De las subescalas de TNP, el narcisismo reportó un valor Eigen de 1.84 y 37% de varianza explicada; maquiavelismo con un valor Eigen de 2.25 y 45% de varianza explicada, dominancia con Eigen de 1.4 y 29% de varianza explicada, falta de empatía con Eigen de 1.73 y 34% de varianza explicada y exhibicionismo con Eigen de 1.24 y 31% varianza explicada. En el caso de la EMMEE se llevaron a cabo AFE por dominio. En la subescala de salud se corroboró la estructura a cuatro factores con valores Eigen de 3.44, 2.59, 1.92 y 1.47 para los estilos directo, revalorativo, emocional negativo y evasivo respectivamente que en su totalidad explican el 52% de varianza. En la subescala familia con valores Eigen de 4.77, 2.93 y 1.71 para enfrentamiento directo, emocional negativo y evasivo respectivamente con un 52% de varianza explicada. En la subescala de Pareja con valores Eigen de 4.73, 3.32 y 1.43 para enfrentamiento directo, emocional negativo y evasivo respectivamente con un 52% también de varianza explicada. Para la subescala amigos los valores

Eigen fueron de 4.30, 2.58, 1.30 y 1.10 para enfrentamiento directo, revalorativo, emocional-negativo y evasivo con un total de 51% de varianza explicada. Finalmente la subescala de escuela se configuro a tres dimensiones con valores Eigen de 4.57, 2.25 y 1.73 para enfrentamiento directo, emocional negativo y evasivo respectivamente con un total de 47% de varianza explicada.

Se decidió llevar a cabo análisis de comparación de medias según tres variables que a nuestro juicio eran importantes evaluar como potenciales variables control dentro de los análisis de regresión, como son el género y semestre cursado. Asimismo, se hizo la comparación entre el índice de reprobación que clasificó a los alumnos en regulares e irregulares (aquellos con al menos una materia reprobada).

En la Tabla 4, se observa que solamente en cuatro subescalas existen diferencias significativas en cuanto al género, todas pertenecientes a la variable de enfrentamiento, siendo que las mujeres utilizan en mayor medida el enfrentamiento emocional negativo en los problemas de salud, con los amigos el estilo directo y revalorativo, y en la escuela el directo revalorativo.

En la Tabla 5 se observa que como era de esperarse, el promedio académico es diferente entre alumnos regulares e irregulares. Los alumnos regulares puntúan significativamente más alto que los irregulares en sus niveles de autoeficacia para el estudio y en el nivel de enfrentamiento evasivo con los amigos. Los alumnos irregulares obtienen puntajes mayores en el enfrentamiento directo en sus relaciones de pareja.

En las comparaciones por semestre (ver Tabla 6), encontramos que en cuanto al promedio académico, el nivel de autoeficacia, narcisismo, exhibicionismo y autocontrol criterial, los alumnos de primer semestre puntúan significativamente más alto que los de tercer semestre, mientras que éstos últimos lo hacen en el enfrentamiento revalorativo ante los problemas de salud y en el estilo directo en la escuela.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos y valores psicométricos para la muestra total en cada variable.

		n	M	DS	Reactivos	α	Rango		Sesgo	Curtosis	
							Potencial	Actual			
PROMEDIO DE CALIFICACIONES		186	7.9	0.6		-	5-10	5.77-9.43	-0.17	0.18	
IDAPE		186	56.0	11.3	8	.75	8-80	22-79	-0.38	-0.33	
TNP	Narcisismo	186	16.9	4.9	5	.53	5-30	5-29	0.02	-0.19	
	Maquiavelismo	186	8.9	4.0	5	.68	5-30	5-26	1.15	1.29	
	Dominancia	186	13.7	3.5	5	.37	5-30	5-25	0.21	0.06	
	Falta de empatía	186	22.2	7.2	9	.65	9-54	9-44	0.40	-0.21	
	Exhibicionismo	186	14.8	3.6	4	.25	4-24	4-24	-0.07	-0.07	
CACIA	Retroalimentación personal	186	13.6	3.5	21	.67	0-21	3-21	-0.44	-0.02	
	Retraso de la recompensa	186	10.6	3.4	19	.66	0-19	0-18	-0.39	-0.08	
	Auto-control criterial	186	5.8	1.7	10	.27	0-10	2-10	0.18	-0.28	
	Auto-control procesual	186	20.4	3.0	25	.62	0-25	8-25	-1.20	2.62	
	Escala de sinceridad	186	7.4	2.6	14	.57	0-14	0-13	-0.18	-0.36	
EMMEE	Salud	Directo	186	13.2	6.1	5	.75	5-35	5-32	0.79	0.05
		Revalorativo	186	13.0	5.1	4	.69	4-28	4-28	0.37	-0.34
		Emocional-negativo	186	18.1	5.9	5	.56	5-35	6-35	0.26	-0.13
		Evasivo	186	17.0	5.2	4	.52	4-28	5-28	0.08	-0.65
	Familia	Directo-revalorativo	186	24.6	10.6	10	.85	10-70	10-70	1.36	3.01

	Emocional-negativo	186	13.5	6.4	4	.79	4-28	4-28	0.44	-0.56
	Evasivo	186	17.3	6.0	4	.70	4-28	4-28	-0.08	-0.76
Pareja	Directo-revalorativo	186	18.1	9.3	8	.86	8-56	8-56	1.97	5.03
	Emocional-negativo	186	20.4	7.4	5	.72	5-35	5-35	0.00	-0.52
	Evasivo	186	23.7	6.8	5	.69	5-35	9-35	-0.18	-0.89
Amigos	Directo	186	15.2	6.0	6	.71	6-42	6-40	1.00	1.21
	Revalorativo	186	11.9	4.8	4	.71	4-28	4-28	0.70	0.60
	Emocional-negativo	186	18.1	4.5	4	.38	4-28	6-28	0.02	-0.33
	Evasivo	186	18.1	5.6	4	.68	4-28	4-28	-0.43	-0.22
Escuela	Directo-revalorativo	186	26.5	10.4	10	.83	10-70	10-70	1.21	2.80
	Emocional-negativo	186	14.5	5.9	4	.73	4-28	4-28	0.13	-0.80
	Evasivo	186	15.3	5.4	4	.59	4-28	4-28	0.38	-0.51

Nota: IDAPE: Inventario de Auto-eficacia para el Estudio; TNP: Trastorno Narcisista de Personalidad; CACIA: Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente; EMMEE: Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento.

Tabla 4: Comparación de Medias entre Mujeres y Hombres en cada variable.

		Mujer		Hombre		t (186)	95% IC		
		(n=105)		(n=81)			LI	LS	
		M	DE	M	DE				
PROMEDIO DE CALIFICACIONES		7.89	0.64	7.84	0.63	0.57	-0.13	0.23	
IDAPE		56.00	11.08	55.90	11.59	0.05	-3.2	3.39	
TNP	Narcisismo	17.15	4.86	16.60	4.88	0.76	-0.87	1.96	
	Maquiavelismo	8.93	3.89	8.92	4.10	0.01	-1.15	1.17	
	Dominancia	13.74	3.69	13.70	3.19	0.07	-0.97	1.05	
	Falta de empatía	21.84	7.52	22.69	6.82	-0.79	-2.95	1.26	
	Exhibicionismo	14.71	3.76	14.83	3.50	-0.23	-1.19	0.93	
CACIA	Retroalimentación personal	13.25	3.90	13.98	2.93	-1.40	-1.75	.29	
	Retraso de la recompensa	10.60	3.51	10.62	3.32	-0.04	-1.02	0.98	
	Auto-control criterial	5.90	1.64	5.55	1.70	1.40	-0.13	0.83	
	Auto-control procesual	20.62	2.85	20.17	3.16	1.02	-0.41	1.32	
	Escala de sinceridad	7.68	2.39	7.06	2.76	1.64	-0.12	1.37	
EMMEE	Salud	Directo	13.81	6.52	12.30	5.46	1.67	-0.26	3.28
		Revalorativo	13.26	5.32	12.66	4.84	0.79	-0.89	2.09
		Emocional-negativo	18.88	6.04	17.00	5.59	2.18*	0.17	3.59
		Evasivo	17.35	5.32	16.48	5.09	1.12	-0.65	2.39
	Familia	Directo-revalorativo	25.59	11.33	23.40	9.51	1.39	-0.90	5.27
		Emocional-negativo	13.77	6.73	13.03	5.90	0.77	-1.12	2.59
		Evasivo	16.83	6.25	17.92	5.73	-1.21	-2.84	0.67
	Pareja	Directo-revalorativo	18.46	10.42	17.67	7.64	0.57	-1.93	3.52
		Emocional-negativo	20.80	7.62	19.83	7.05	.88	-1.18	3.12
		Evasivo	23.36	7.02	24.14	6.46	-0.78	-2.76	1.19
	Amigos	Directo	16.03	6.04	14.02	5.89	2.27*	0.26	3.75
		Revalorativo	12.77	5.27	10.76	3.96	2.85*	0.61	3.39
		Emocional-negativo	18.33	4.91	17.71	3.79	0.93	-0.68	1.91
		Evasivo	17.83	5.61	18.44	5.55	-0.73	-2.23	1.02
	Escuela	Directo-revalorativo	28.11	10.83	24.40	9.36	2.45*	0.72	6.68
		Emocional-negativo	14.48	6.04	14.53	5.85	-0.05	-1.78	1.69
Evasivo		15.60	5.70	14.80	4.95	1.01	-0.76	2.37	

Nota: IDAPE= Inventario de Auto-eficacia para el Estudio; TNP= Trastorno Narcisista de Personalidad; CACIA= Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente; EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento; IC= Intervalos de confianza; LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

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

Tabla 5: Comparación de Medias entre alumnos Regulares e Irregulares en cada variable.

		Regulares		Irregulares		t (186)	95% IC		
		(n=166)		(n=20)			LI	LS	
		M	DE	M	DE				
PROMEDIO DE CALIFICACIONES		7.96	0.57	7.07	0.58	6.42**	0.62	1.15	
IDAPE		56.73	11.06	49.50	11.21	2.75**	2.05	12.41	
TNP	Narcisismo	17.06	4.88	15.70	4.66	1.18	-0.91	3.63	
	Maquiavelismo	8.88	3.97	9.30	4.09	-0.43	-2.27	1.44	
	Dominancia	13.75	3.38	13.50	4.26	0.30	-1.37	1.88	
	Falta de empatía	22.08	7.13	23.30	8.01	-0.71	-4.59	2.16	
	Exhibicionismo	14.92	3.49	13.45	4.54	1.72	-0.21	3.16	
CACIA	Retroalimentación personal	13.59	3.60	13.45	2.78	0.16	-1.50	1.79	
	Retraso de la recompensa	10.76	3.41	9.40	3.29	1.69	-0.22	2.95	
	Auto-control criterial	5.76	1.69	5.65	1.49	0.28	-0.66	0.89	
	Auto-control procesual	20.48	2.99	19.95	3.05	0.75	-0.86	1.93	
	Escala de sinceridad	7.35	2.64	7.90	1.86	-0.89	-1.74	0.65	
EMMEE	Salud	Directo	13.03	6.11	14.25	6.17	-0.84	-4.07	1.63
		Revalorativo	13.06	5.28	12.55	3.51	0.42	-1.88	2.90
		Emocional-negativo	18.04	5.88	18.25	6.25	-0.14	-2.97	2.55
		Evasivo	17.11	5.08	15.80	6.28	1.06	-1.12	3.75
	Familia	Directo-revalorativo	24.22	10.48	28.05	11.30	-1.52	-8.75	1.11
		Emocional-negativo	13.39	6.49	13.95	5.44	-0.36	-3.54	2.42
		Evasivo	17.58	5.99	15.05	6.15	1.78	-.27	5.34
	Pareja	Directo-revalorativo	17.45	8.75	23.94	11.98	-2.93**	-10.84	-2.13
		Emocional-negativo	20.36	7.30	20.60	8.11	-0.13	-3.69	3.21
		Evasivo	23.68	6.87	23.85	6.15	-0.1	-3.33	3.01
	Amigos	Directo	14.95	6.02	16.85	6.13	-1.32	-4.71	0.92
		Revalorativo	11.86	4.93	12.15	4.10	-0.24	-2.55	1.98
		Emocional-negativo	18.10	4.48	17.70	4.32	0.38	-1.67	2.49
		Evasivo	18.56	5.56	14.25	4.07	4.27**	2.25	6.38
	Escuela	Directo-revalorativo	26.24	10.52	28.60	8.78	-0.96	-7.19	2.48
		Emocional-negativo	14.43	6.06	15.10	4.98	-0.47	-3.44	2.11
Evasivo		15.46	5.36	13.50	5.45	1.55	-0.53	4.47	

Nota: IDAPE= Inventario de Auto-eficacia para el Estudio; TNP= Trastorno Narcisista de Personalidad; CACIA= Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente; EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento; IC= Intervalos de confianza; LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

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

Tabla 6: Comparaciones de Medias entre alumnos de Primer y Tercer semestre en cada variable.

		1er		3er		t (186)	95% IC		
		(n=123)		(n=63)			LI	LS	
		M	DE	M	DE				
PROMEDIO DE CALIFICACIONES		7.98	0.64	7.64	0.55	3.75**	0.16	0.52	
IDAPE		58.51	10.05	50.96	11.94	4.54**	4.26	10.82	
TNP	Narcisismo	17.69	4.97	15.39	4.28	3.11**	0.84	3.74	
	Maquiavelismo	8.73	4.05	9.3	3.82	-0.91	-1.77	0.65	
	Dominancia	13.81	3.4	13.55	3.64	0.47	-0.8	1.32	
	Falta de empatía	22.45	7.68	21.74	6.23	0.63	-1.5	2.91	
	Exhibicionismo	15.26	3.44	13.8	3.84	2.61*	0.35	2.54	
CACIA	Retroalimentación personal	13.69	3.44	13.33	3.69	0.66	-0.71	1.44	
	Retraso de la recompensa	10.80	3.45	10.25	3.35	1.03	-0.49	1.59	
	Auto-control criterial	5.92	1.64	5.40	1.69	2.02*	.01	1.03	
	Auto-control procesual	20.27	3.12	20.73	2.71	-0.97	-1.36	0.46	
	Escala de sinceridad	7.40	2.65	7.42	2.43	-0.05	-0.81	0.76	
EMMEE	Salud	Directo	13.31	6.40	12.85	5.54	0.48	-1.41	2.33
		Revalorativo	12.45	4.84	14.07	5.48	-2.06*	-3.17	-0.07
		Emocional-negativo	18.38	5.98	17.44	5.74	1.02	-0.86	2.74
		Evasivo	16.88	5.29	17.14	5.13	-0.31	-1.85	1.34
	Familia	Directo-revalorativo	23.68	10.38	26.50	10.87	-1.72	-6.05	0.40
		Emocional-negativo	13.82	6.20	12.71	6.68	1.12	-0.83	3.06
		Evasivo	17.26	5.70	17.39	6.70	-0.13	-1.98	1.72
	Pareja	Directo-revalorativo	17.20	9.03	19.90	9.64	-1.88	-5.52	0.13
		Emocional-negativo	20.73	7.35	19.69	7.41	0.91	-1.21	3.29
		Evasivo	23.92	6.84	23.26	6.68	0.62	-1.41	2.73
	Amigos	Directo	15.13	6.47	15.20	5.14	-0.07	-1.92	1.78
		Revalorativo	11.78	4.89	12.11	4.78	-0.42	-1.8	1.16
		Emocional-negativo	17.97	4.46	18.23	4.48	-0.37	-1.62	1.10
		Evasivo	18.30	5.43	17.71	5.88	0.67	-1.12	2.29
	Escuela	Directo-revalorativo	25.13	10.29	29.15	10.04	-2.54*	-7.14	-0.90
		Emocional-negativo	14.67	6.05	14.17	5.76	0.54	-1.32	2.32
Evasivo		14.99	5.23	15.77	5.69	-0.94	-2.43	0.86	

Nota: IDAPE= Inventario de Auto-eficacia para el Estudio; TNP= Trastorno Narcisista de Personalidad; CACIA= Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente; EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento; IC= Intervalos de confianza; LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

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

Se realizaron análisis de correlaciones bivariadas entre el promedio académico y las variables de interés para ver el grado de asociación que hay entre ellas como análisis preliminar para los análisis de regresión. Se pueden observar en los resultados (ver Tabla 7) que once correlaciones de bajas a moderadas resultan significativas en la muestra total. Dos de las tres correlaciones negativas corresponden a la variable de narcisismo, mientras que la restante es de enfrentamiento directo a los amigos. La correlación mayor es aquella entre el promedio académico y el enfrentamiento evasivo a los amigos. Llama la atención que solamente en esta dimensión de enfrentamiento a los amigos se presenten las únicas dos correlaciones significativas de signo contrario dentro de toda la EMMEE. Es de llamar la atención que solo hay una correlación significativa (negativa) en el estilo de enfrentamiento directo y principalmente los estilos evasivos son los que se asocian significativamente al promedio.

Al segmentar la muestra, observamos que los hombres, los alumnos regulares y los de primer semestre son los que presentan en mayor medida las correlaciones significativas.

Tabla 7: Correlaciones entre las variables de personalidad y el promedio de calificaciones.

Variables		PROMEDIO DE CALIFICACIONES							
		Total	Mujeres	Hombres	Regulares	Irregulares	1er semestre	3er semestre	
IDAPE		.22**	.18	.27*	.19*	-.19	.13	.21	
TNP	Narcisismo	.01	.05	-.03	-.01	-.08	-.07	.04	
	Maquiavelismo	-.22**	-.18	-.28*	-.25**	-.07	-.25**	-.11	
	Dominancia	.05	.09	.01	.03	.16	.07	.01	
	Falta de empatía	-.16*	-.17	-.14	-.20**	.18	-.17	-.22	
	Exhibicionismo	.11	.11	.12	.04	.24	.07	.08	
CACIA	Retroalimentación personal	.22**	.27**	.17	.28**	-.20	.24**	.18	
	Retraso de la recompensa	.24**	.26**	.23*	.25**	-.14	.28**	.13	
	Auto-control criterial	.10	.17	-.01	.11	-.02	.01	.19	
	Auto-control procesual	.18*	.21*	.14	.21**	-.16	.27**	.04	
	Escala de sinceridad	-.05	-.06	-.04	-.05	.31	-.07	.01	
EMMEE	Salud	Directo	.01	-.15	.23*	.01	.26	-.04	.11
		Revalorativo	.05	-.04	.19	.01	.48*	.09	.09
		Emocional-negativo	.04	.02	.05	.09	-.29	.08	-.11
		Evasivo	.18*	.08	.31**	.18*	.01	.22*	.12

Familia	Directo-revalorativo	-.12	-0.1	-.17	-.10	.08	-.16	.05
	Emocional-negativo	.02	.01	.04	.04	.04	.06	-.10
	Evasivo	.22**	.17	.32**	.22**	-.11	.28**	.16
Pareja	Directo-revalorativo	-.14	-.19	-.06	-.06	-.03	-.08	-.15
	Emocional-negativo	.01	.03	-.03	.01	-.01	-.01	-.01
	Evasivo	.13	.11	.16	.13	.23	.12	.12
Amigos	Directo	-.15*	-.07	-.28*	-.17*	.29	-.19*	-.02
	Revalorativo	-.12	-.12	-.14	-.13	-.04	-.13	-.06
	Emocional-negativo	.03	-.01	.10	.03	-.02	.04	.06
	Evasivo	.33**	.33**	.33**	.30**	-.19	.33**	.32*
Escuela	Directo-revalorativo	-.06	-.07	-.08	-.07	.26	.01	-.08
	Emocional-negativo	.05	.01	.12	.10	-.15	.13	-.15
	Evasivo	.18*	.14	.23*	.17*	-.08	.20*	.21

Nota: IDAPE= Inventario de Auto-eficacia para el Estudio; TNP= Trastorno Narcisista de Personalidad; CACIA= Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente; EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento.

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

Para probar las hipótesis del estudio, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple por pasos para predecir el promedio académico a partir de aquellas variables psicológicas que resultaron estar significativamente asociadas, tanto en las pruebas de comparación de medias como en los análisis de correlación. Se llevó a cabo el análisis utilizando los valores totales del IDAPE, los puntajes de maquiavelismo y falta de empatía de la escala TNP, de retroalimentación personal, retraso en la recompensa y auto-control procesual del CACIA y las dimensiones de Salud-revalorativo, Salud-evasivo, Familia-evasivo, Pareja-directo-revalorativo, Amigos-directo, Amigos-evasivo y Escuela-evasivo. En el primer bloque de análisis se introdujeron las variables de sexo y semestre como variables de control y en el segundo bloque las variables antes enumeradas.

Los resultados del análisis (ver Tabla 8) indican que una vez controlando por semestre, las variables que explican de manera significativa el promedio académico son principalmente el enfrentamiento evasivo con los amigos (EAE), el auto-control procesual (ACP), el enfrentamiento revalorativo en la salud (ESR) y la retroalimentación personal (RP). Ninguna de las variables dentro de la escala de TNP, ni el IDAPE resultaron significativas, una vez que el enfrentamiento y el auto-control entraron a la ecuación de predicción. El valor total de varianza explicada es modesto 22%, lo que implica que para predecir el promedio académico hace falta incorporar otras variables al modelo. La hipótesis H3 se acepta, la H4a se rechaza y la H4b se acepta parcialmente ya que a pesar de que es significativa la relación, el signo es contrario a lo esperado en el modelo propuesto.

Es así que la ecuación de regresión en el presente análisis con los pesos estandarizados es:

$$PA_z = + (-.26_z \text{ semestre}) + (.26_z \text{ EAE}) + (.17_z \text{ ACP}) + (.15_z \text{ ESR}) + (.14_z \text{ RP})$$

Para comprobar las hipótesis planteadas para la predicción de la reprobación escolar, se llevó a cabo un análisis de regresión logística considerando las mismas variables predictoras utilizadas en la regresión lineal.

Tabla 8: Análisis de regresión lineal jerárquica por pasos para la predicción del promedio académico.

		ΔR^2	β
Paso 1	VARIABLES CONTROL	.06*	
	Semestre		-.27**
Paso 2	EMMEE	.10**	
	Amigos-Evasivo		.26**
Paso 3	CACIA	.02*	
	Auto-control procesual		.17*
Paso 4	EMMEE	.02*	
	Salud-revalorativo		.15*
Paso 5	CACIA	.02**	
	Retroalimentación personal		.14*
Total R^2		.22**	
n		186	

Nota: EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento; CACIA= Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente;

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

En la tabla 9 se muestran los resultados de la regresión logística para predecir y clasificar a los alumnos regulares e irregulares. El R^2 de Nagelkerke fue de .20 para el bloque de las variables psicológicas, lo que resulta suficiente para interpretar el modelo y similar a lo reportado por la regresión lineal. La prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow, $X^2(8, N=186) = 2.37$, $p = .96$ indica que los datos observados representan adecuadamente los datos esperados.

Tabla 9: Análisis de regresión logística por pasos para la predicción de la reprobación escolar.

		B	Exp(B)	Wald
Paso 1				
Variables control				
	Semestre	0.53*	1.7	4.38
Paso2				
EMMEE				
	Pareja-Directo	0.04*	1.04	4.58
	Amigos-Evasivo	-0.13**	0.87	7.99

Nota: EMMEE= Escala Multidimensional y Multi-situacional de Estilos de Enfrentamiento.

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

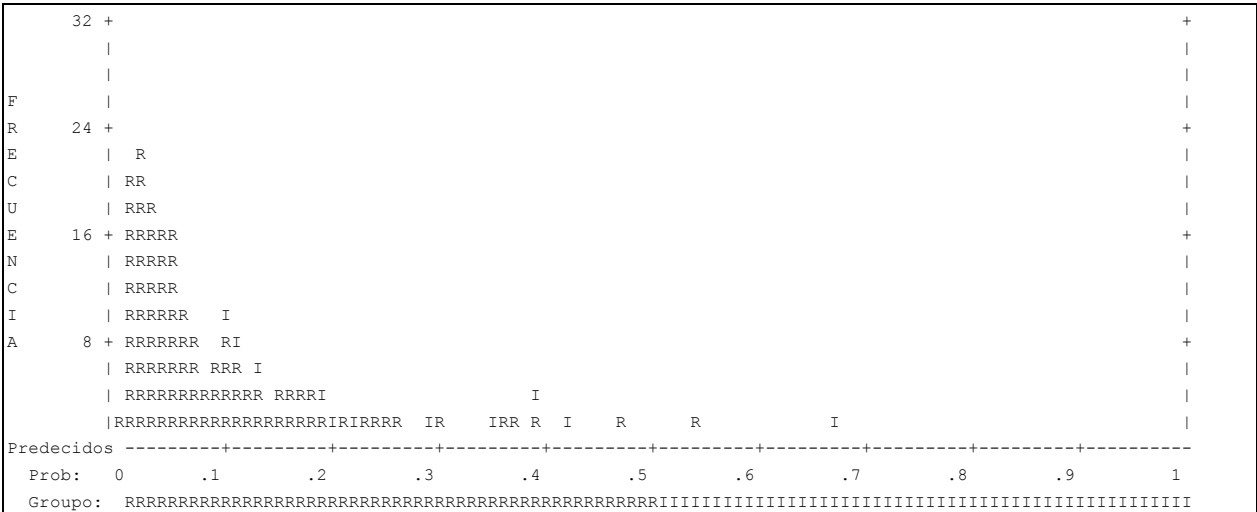
De las variables utilizadas, solamente las dimensiones de Pareja-Directo y Amigos-Evasivo entraron en la ecuación. Así que la oportunidad de ser irregular (no reprobado) disminuye al utilizar el estilo evasivo con los amigos, mientras que ligeramente aumenta la oportunidad al utilizar el estilo directo con la pareja (cuando se tiene).

Tabla 10. Clasificación de alumnos

Clasificación		Pronosticado		
		Regular	Irregular	%Correcto
Observado	Regular	165	1	99.4
	Irregular	18	1	5.3
% Global				89.7

En la Tabla 10 se observa que prácticamente todos los casos de alumnos regulares se encuentran correctamente clasificados, no obstante el porcentaje de los alumnos irregulares nos indica que las variables predictoras son útiles para predecir la regularidad de las calificaciones, no así para clasificar correctamente a los alumnos irregulares. En la gráfica 2 se ve claramente como los casos regulares se encuentran clasificados por arriba del .5 de probabilidad para dicho grupo; en otras palabras el modelo no es suficiente para predecir la reprobación escolar, por lo que todas las hipótesis planteadas en este sentido se rechazan.

Figura 3. Histograma de probabilidades.



Nota: R = Alumnos regulares. I = Alumnos Irregulares

DISCUSION

Casi tan antigua como el sistema educativo mismo ha sido la preocupación, de la sociedad por el fenómeno educativo de la eficiencia terminal ya que ha traído consigo costos económicos, sociales y emocionales. Este malestar social ha resurgido año tras año cuando los organismos evaluadores internacionales (p. ej. 2011) han publicitado sus resultados y ubican a México en un lugar bajo respecto a otros países, lo que sugiere que nuestro sistema educativo adolece de estrategias eficaces para combatir los índices de reprobación que a su vez impactan en la deserción y el mal rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, es que la investigación empírica acerca del rendimiento y la reprobación escolar deben avanzar a comprobar modelos predictivos para ayudar a las autoridades a identificar áreas de oportunidad que incrementen las probabilidades de que los alumnos mejoren en su rendimiento académico y por ende tengan menos probabilidades de reprobación. Como se comentó al inicio del presente estudio, estos fenómenos son multi-determinados por diversos factores tanto estructurales, sociales e individuales (Vélez, et al., 1994) y no obstante que es complejo su estudio, el investigador psico-social puede aportar conocimiento más preciso de las causas de carácter individual que orillan a los alumnos a la reprobación.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio aportan información valiosa acerca de lo que sucede en nuestro contexto educativo, particularmente en el estado de Tamaulipas.

Para la realización del estudio se escogieron variables que se han identificado como predictores importantes para el rendimiento académico y por extensión, a la reprobación escolar.

Se ha identificado a la auto-eficacia como un elemento clave para el rendimiento académico, ya que se ha visto que los alumnos con altos niveles de confianza en sí mismos, suelen obtener buenos promedios (Pajares, 1996, 2003;

Pajares & Graham, 1999; Schunk & Zimmerman, 2007), sin embargo, en el presente estudio, esta variable no resultó ser un predictor significativo una vez que otras variables se consideraron en el modelo, lo que posiblemente sugiere que la auto-eficacia puede ser un prerrequisito para el enfrentamiento, por lo cual sale del modelo.

Lo interesante de haber incluido una medida de narcisismo en lugar de una medida estándar de auto-estima es que se demostró que el narcisismo aquí medido no fue una buena representación de una medida alternativa de alta autoestima. El mismo concepto ha sido ambiguamente definido, ya sea como una alta auto-estima o carencia de la misma (Cheng, et al., 2010; Papps & O'Carroll, 1998; Robins & John, 1997; J. L. Trechera, 2001). La inutilidad de esta variable en el modelo, se puede deber a varios factores, en primer lugar la medida de narcisismo utilizada podría no haber sido la adecuada ya que se habla del trastorno narcisista, que para términos prácticos tiene una connotación patológica y al ver las medias de los sujetos, están incluso por debajo de la media teórica lo que implica que la población es particularmente sana en este sentido. De tal suerte que habría sido más adecuado utilizar una medida de auto-decepción o narcisismo normal en donde gente común y corriente suele identificarse de mejor manera con los aspectos evaluados (p. ej. Paulhus, 1998a; Paulhus, 1998b). Asimismo, una posible explicación es que en México es un país en donde es valorada la humildad y la abnegación (Díaz-Guerrero, 1977, 1993, 2003), considerado colectivista en donde se valora más la pertenencia y la armonía en el grupo (Hofstede, 2001), por lo que es posible que el narcisismo sea más relevante en otros contextos culturales en donde se fomenta más el individualismo.

El auto-control como se ha encontrado en la literatura es un fenómeno sumamente importante para alcanzar el éxito en metas definidas, ya que el sujeto pueda substituir reforzadores inmediatos gratificantes por objetivos a más largo plazo, hace que las probabilidades de terminar los estudios, estudiar para exámenes, etc. sea a su vez más realista. El Autocontrol Procesual indica una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas (Capafons & Barreto,

1985) indica que para que el autocontrol sea una variable que ayude a la consecución de los estudios, es importante contar con normas y reglas claras para los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como en el ambiente familiar.

Los hallazgos más interesantes en el presente estudio se encuentran en el papel del enfrentamiento en la predicción del rendimiento académico. Se puede observar que el estilo de enfrentamiento más significativo fue de tipo pasivo, es decir enfrentamiento evasivo con los amigos (Buckner, et al., 2009; MacCann, et al., 2011; Martínez, 2010) y en segundo lugar revalorativo en la salud (activo). La posible explicación a este fenómeno radica en la particularidad que tiene la población mexicana. De acuerdo con Triandis, Marín, Lisansky y Betancourt (1984) y Díaz Guerrero (2003), nosotros como mexicanos buscamos interacciones armoniosas, somos más conformistas y nos importa evitar el conflicto directo, y tenemos estilos asertivos indirectos y no asertivos para comunicarnos (Flores Galaz, Díaz-Loving, & Rivera Aragón, 1987) esto último nos invita a reflexionar que no siempre los estilos activos (directos) son necesariamente los más adecuados. Si recordamos que los grupos de pares tienen particular relevancia para los adolescentes y jóvenes, en especial en el subsistema Colegio de Bachilleres de Tamaulipas donde la mayor parte de la calificación proviene del trabajo en equipo (Rangel, 2006) es posible que la mejor estrategia es la evitación de un conflicto directo para mantener las relaciones interpersonales, principalmente con los amigos que se encuentran en la misma escuela, lo que generalmente es el caso y evitar que afecten de tal manera el estado anímico del individuo que a su vez impacte en su rendimiento académico, al invertir energía en resolverlos o pensar en ellos. En segundo término entra el enfrentamiento revalorativo (activo) en cuanto a la salud. Esto es también un hallazgo importante, ya que algunas de las causas del bajo rendimiento académico se pueden deber a eventos de esta índole.

No obstante que se obtuvo información particular respecto al rendimiento académico, la contribución de las variables estudiadas fue limitada para predecir la reprobación escolar. A pesar de que en el modelo de predicción se observó que el

enfrentamiento evasivo de los amigos y revalorativo de la pareja aportan a la predicción, no fue un modelo suficiente como para poder discriminar (clasificar) adecuadamente a los estudiantes en aquellos regulares e irregulares, lo que sugiere que aunque el rendimiento académico lleve a la reprobación escolar, los predictores de este no son los mismos y vale la pena indagar más profundamente en un modelo que evalúe otras variables importantes como son la motivación, inteligencia, aunado a factores de carácter social y familiar para poder entender mejor el fenómeno.

CONCLUSIONES

El presente trabajo es una contribución útil al entendimiento del rendimiento académico y la reprobación escolar. Se reconoce que ambos fenómenos son multi-determinados y complejos. Se evaluó el papel de la auto-eficacia en el estudio, el narcisismo, auto-control y el enfrentamiento, ya que se conjugan para predecir el promedio (rendimiento) académico y la reprobación escolar (alumnos regulares-vs. irregulares).

Los hallazgos más importantes nos indican que evitar una confrontación directa con los amigos es una estrategia vinculada al promedio académico, lo que es novedoso, ya que para los alumnos aquí evaluados, resulta ser la estrategia más significativa. Los resultados acerca del auto-control afirman lo que ya se ha reportado en la literatura y nos invitan a poner especial atención en ello para sugerir estrategias que fomenten tanto la retroalimentación personal y el autocontrol procesual. Asimismo, el revalorar los problemas de salud ayuda a que los alumnos encuentren una vía positiva para su rendimiento escolar.

El otro hallazgo importante es que, el fenómeno de la reprobación es todavía más complejo, y el modelo propuesto no pudo diferenciar apropiadamente a aquellos alumnos regulares de los irregulares, lo cual también permite considerar otros predictores para poder asir mejor este fenómeno.

Limitaciones y Sugerencias

La presente investigación se llevó a cabo en un plantel de bachillerato público, en una ciudad fronteriza del estado de Tamaulipas, por lo que la generalización de resultados se ve limitada a poblaciones de características similares. Asimismo, se tiene que considerar el contexto sociopolítico durante el desarrollo de la presente investigación, ya que el incremento de la violencia e inseguridad social en la zona fronteriza puede haber causado un incremento en la deserción y/o reprobación, como un factor añadido no controlable. Se sugiere que para siguientes estudios se controle el tipo de escuela (p. ej. pública-vs. privada) o el nivel socio-económico, como variables de control.

Asimismo, algunas variables que se han reportado en la literatura científica como predictores del rendimiento académico no se tomaron en consideración en este estudio, por lo que para futuras investigaciones habrá que incorporarlas, como son los factores motivacionales y aspiracionales, inteligencia, situación económica, etc. para evaluar el poder predictivo y la estabilidad de los hallazgos encontrados.

El presente trabajo provee información útil para directivos, maestros, psicólogos, consejeros educativos, orientadores y tutores, ya que se pueden hacer esfuerzos tempranos para a partir de programas de orientación considerando los aspectos de enfrentamiento pasivo (hacia los amigos) para alumnos, que resultaron ser una estrategia eficaz vinculada al promedio. También se pueden anexar, en los programas de estudio de Orientación Educativa y Desarrollo Humano, los temas de auto-control en el estudio y estilos de afrontamiento, a fin de desarrollar estrategias para el desarrollo emocional y cognitivo de sus estudiantes ya que se ha demostrado que estos cursos ayudan al compromiso académico, previniendo así deserción (p. ej. Cohorn & Giuliano, 1999). Asimismo, será importante orientar de igual manera a los padres acerca de los estilos de enfrentamiento y auto-control de los hijos, ya que el ambiente familiar facilita el desarrollo de los estilos de enfrentamiento apropiados.

Asimismo, es posible que los instrumentos no hayan sido los más adecuados para la evaluación de los constructos, como puede reflejarse en algunas confiabilidades bajas, por lo que valdrá la pena utilizar otras alternativas en futuros estudios

REFERENCIAS

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.
- Abdullah, M. C., Elias, H., Uli, J., & Mahyuddin, R. (2010). Relationship between coping and university adjustment and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian Public University. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(11), 379-392.
- Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Ang, R. P., & Yusof, N. (2005). The Relationship between Aggression, Narcissism, and Self-Esteem in Asian Children and Adolescents. *Current Psychology*, 24(2), 113-122.
- Arango, G., Herrera, S., & Ortiz, D. (2003). *La violencia intrafamiliar y el aprovechamiento escolar en la escuela secundaria pública*. Universidad Autónoma Metropolitana, México. México.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-149.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive devolopment and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-5.
Retrieved from

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222. doi: 10.1111/1467-8624.ep9704150192
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782.
- Baumeister, R. F. (2000). Self-control, morality, and human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 29-42.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K., Bocian, K., Gresham, F., & Macmillan, D. (2005). Students with or at risk for problem behavior: betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure, 49*(2), 10-17.
- Betts, L. R., & J., R. K. (2007). Trustworthiness, friendships and self-control: factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant & Child Development, 16*(5), 491-508. doi: 10.1002/icd.518
- Blos, P. (1979). Modifications in the classical psychoanalytical model of adolescence. *Adolescent Psychiatry, 7*, 6-25.
- Bolívar-López, J., & Rojas-Velasquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Posgrado, 23*(1), 199-216.
- Bong, M. (2002). Predictive Utility of Subject-, Task-, and Problem-Specific Self-Efficacy Judgments for Immediate and Delayed Academic Performances. *Journal of Experimental Education, 70*(2), 133-163.
- Broc-Cavero, M. Á., & Gil-Ciria, C. (2008). Predicción del rendimiento académico en alumnos de ESO y Bachillerato mediante el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (escala MACI). *Anales de Psicología, 24*(1), 158-167.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., & Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences, 50*(3), 323-328. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.006

- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30. doi: 10.1037/a0014796
- Bursik, K., & Martin, T. A. (2006). Ego Development and Adolescent Academic Achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 1-18. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00116.x
- Caballero, C. C., Abello, R., & Palacio, 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.
- Campbell, W. K., Reeder, G. D., Sedikides, C., & Elliot, A. J. (2000). Narcissism and comparative self-enhancement strategies. *Journal of Research in Personality*, 34(3), 329-347. doi: 10.1006/jrpe.2000.2282
- Cantón, J., Cortés, M., & Justicia, M. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66.
- Capafons, A., & Barreto, P. (1985). Tratamiento de problemas de hábitos de estudio y rendimiento académico por medio de técnicas de auto-control: un estudio de caso. *Psicológica*, 6(2), 213-229.
- Capafóns, A., & Silva, F. (Eds.). (1998). *CACIA Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cárdenas Denham, S. (2010). La rendición de cuentas en el sistema educativo estatal. In M. Estatal (Ed.), *Calidad de Gobierno y rendición de cuentas en las entidades federativas* (Vol. 5, pp. 1-40).
- Cárdenas, S. (2010). La rendición de cuentas en el sistema educativo nacional. *Revista México Estatal* 1(5), 40.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning Style, Academic Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322. doi: 10.1080/014434100750018011
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-

- control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211. doi: 10.1080/17461390701718497
- Cohorn, C. A., & Giuliano, T. A. (1999). Predictors of adjustment and institutional attachment in 1st-year college students. *Psy Chi Journal of Undergraduate Research*, 4(2), 47-56.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas. (2012). Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas Retrieved 01/08/2012, from <http://www.cobat.edu.mx/>
- Collins, S. (2008). Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1173-1193. doi: 10.1093/bjsw/bcm047
- Contreras-Torres, F. V., Espinosa-Méndez, J. C., & Esguerra-Pérez, G. A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 155-176.
- Cuellar, O., & Bolívar, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior. Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, 139(3), 6-28.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., & Henrich, J. (2010). Pride, personality, and the evolutionary foundations of human social status. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 334-347. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.02.004
- 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
- Chou, P.-C., Chao, Y.-M. Y., Yang, H.-J., Yeh, G.-L., & Lee, T. S.-H. (2011). Relationships between stress, coping and depressive symptoms among overseas university preparatory Chinese students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 352-352.

- Díaz-Guerrero, R. (1977). A Mexican psychology. *American Psychologist*, 32, 934-944. doi: 10.1037/0003-066x.32.11.934
- Díaz-Guerrero, R. (1993). Mexican etnopsychology. In U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychology* (pp. 44-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 43-69. doi: 10.1207/s15327671espr0701_4
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034. doi: 10.2307/1127100
- Fernández-Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/E Avaliação Psicológica*, 27(1), 63-84.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(1), 135-142.
- Flores Galaz, M., Díaz-Loving, R., & Rivera Aragón, S. (1987). Mera: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(1), 29-35.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. doi: 10.1037/0022-3514.50.3.571
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2(2), 171-184. doi: 10.1037/0882-7974.2.2.171

- Fonseca, P., & Reyes, A. (2007). Relación entre depresión en el adolescente y rendimiento académico. *Revista Hondureña del Posgrado de Psiquiatría*, 1, 13-17.
- Góngora, E., & Reyes, I. (1998). El enfrentamiento a los problemas en jóvenes adultos yucatecos. In AMEPSO (Ed.), *La psicología Social en México* (Vol. 7, pp. 18-24). México.
- González-Barrón, R., Montoya-Castilla, I., Casullo, M. M., & Verdú, J. B. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Hall, C., Smith, K., & Chia, R. (2008). Cognitive and personality factors in relation to timely completion of a college degree. *College Student Journal*, 42(4), 1087-1098.
- Heatherton, T. F., & Vohs, K. D. (2000). Interpersonal evaluations following threats to self: Role of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 725-736. doi: 10.1037/0022-3514.78.4.725
- Hernández, E. (2011). *Sexto Informe de Gobierno*. Cd., Victoria: Gobierno del Estado de Tamaulipas
- Hinojosa-Ochoa, B. (2009). Segundo informe de gobierno del presidente municipal de Matamoros Retrieved 26/12/2009, from http://www.implanmatamoros.gob.mx/docs/archivos/BHO_2_L/06_Educacion.pdf
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Holtzman, N. S., Vazire, S., & Mehl, M. R. (2010). Sounds like a narcissist: Behavioral manifestations of narcissism in everyday life. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 478-484. doi: 10.1016/j.jrp.2010.06.001
- Hook, T. L. (2008). *The role of self-concept and narcissism in aggression*. 68, ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-99060-514&site=ehost-live> Available from EBSCOhost psych database.

- Huesca, M., & Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *REvista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 1-6.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Krizan, Z., & Bushman, B. J. (2011). Better than my loved ones: Social comparison tendencies among narcissists. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 212-216. doi: 10.1016/j.paid.2010.09.031
- Lakey, C. E., Rose, P., Campbell, W. K., & Goodie, A. S. (2008). Probing the link between narcissism and gambling: The mediating role of judgment and decision-making biases. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(2), 113-137. doi: 10.1002/bdm.582
- Lane, J., & Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 29(7), 687-693. doi: 10.2224/sbp.2001.29.7.687
- Lane, J., Lane, A., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256. doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3), 155-171. doi: 10.1023/a:1009627827937
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Ralf, S. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. doi: 10.1080/00207590444000041
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.

- Martínez-Correa, A., del Paso, G. A. R., García-León, A., & González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18). Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>
- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44-61. doi: 10.2307/2112896
- Mischel, W., & Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification. *Child Development*, 45(4), 1083-1088.
- Mousavinasab, S. M. H., & Taghavi, S. M. R. (2007). Effect of stress appraisal and coping strategies on mental health. *Medical Journal of Hormozgan University*, 11(1), 83-90.
- National Center for Education Statistics. (2010a). The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
- National Center for Education Statistics. (2010b). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). <http://nces.ed.gov/timss/>
- Ndirangu, G. W., Muola, J. M., Kithuka, M. R., & Nassiuma, D. K. (2009). An investigation of the relationship between test anxiety and academic performance in secondary schools in Nyeri district, Kenya. *Global Journal of Educational Research*, 8, 1-7.
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self & Identity*, 4(3), 263-287. doi: 10.1080/13576500444000317
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 613-622. doi: 10.1002/pits.20167
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). Statistics. *OECD Factbook 2010, 2011*, from

http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_39263238_43586328_1_1_1,00.html

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.2307/1170653
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-126.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139. doi: 10.1006/ceps.1998.0991
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.50
- Papps, B. P., & O'Carroll, R. E. (1998). Extremes of self-esteem and narcissism and the experience and expression of anger and aggression. *Aggressive Behavior*, 24(6), 421-438.
- Paulhus, D. L. (1998a). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1197-1208. doi: 10.1037/0022-3514.74.5.1197
- Paulhus, D. L. (1998b). *Manual of the Balanced Inventory of Desirable Responding. Paulhus Deception Scales: User's Manual*. Buffalo: Multi-Health Systems.
- Paulhus, D. L., Duncan, J. H., & Yik, M. S. M. (2002). Patterns of shyness in east-Asian and European-heritage students. *Journal of Research in Personality*, 36(5), 442-462. doi: 10.1016/s0092-6566(02)00005-3
- Pérez, E., & Delgado, M. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. 5(2), 135-143. Retrieved from

- Perinat-Macceres, A., & Tarabay-Yunes, F. (2008). Educación y desarrollo humano en América Latina: Reflexiones desde la Psicología Cultural. *Universitas Psychologica*, 7(3), 701-710.
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, 10(1), 6-18.
- Rangel, H. (1999). *Taller de atención psicosocial al bachiller. Maestría, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, Tampico, México*. Maestro en Educación, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, Tampico, Tamaulipas.
- Rangel, H. (2006). *Eficiencia terminal vs. deserción escolar en el plantel COBAT 02. Colegio de Bachilleres del estado de Tamaulipas*. Investigación documental. Matamoros, Tamaulipas.
- Reed, L. E. (2008). *Determining the relationship between motivation and academic outcomes among students in the health professions*. 68, ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-99030-210&site=ehost-live> Available from EBSCOhost psyh database.
- Rees, T., & Paul, F. (2009). Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 28(2), 244-263.
- Reidy, D. E., Zeichner, A., Foster, J. D., & Martinez, M. A. (2008). Effects of narcissistic entitlement and exploitativeness on human physical aggression. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 865-875. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.015
- Reyes, M. (2006). Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-5.
- Reyes Tejada, N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la*

- asertividad en estudiantes del primer año de Psicología en la UNMSM.*
Licenciatura Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Richardson, A. S., Bergen, H. A., Martin, G., Roeger, L., & Allison, S. (2005). Perceived academic performance as an indicator of risk of attempted suicide in young adolescents. *Archives of Suicide Research, 9*(2), 163-176. doi: 10.1080/138111110590904016
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(2), 340-352. doi: 10.1037/0022-3514.80.2.340
- Robins, R. W., & John, O. P. (1997). Effects of visual perspective and narcissism on self-perception: is seeing believing? *Psychological Science, 8*(1), 37-42.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Rowatt, W. C., Powers, C., Targhetta, V., Comer, J., Kennedy, S., & Labouff, J. (2006). Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance. *The Journal of Positive Psychology, 1*(4), 198-211. doi: 10.1080/17439760600885671
- Sánchez, N., Reyes Hernández, U., Reyes Gómez, U., & Javier, L. (2006). Factores que inducen a la desercion escolar en la adolescente embarazada. *Boletón Clínico. Hospital Infantil del Estado de Sonora, 23*(2), 64-69.
- Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía, 41*(173-198).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 23*(1), 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578
- Sedikides, C., Rudich, E. A., Gregg, A. P., Kumashiro, M., & Rusbult, C. (2004). Are Normal Narcissists Psychologically Healthy?: Self-Esteem Matters.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 400-416. doi: 10.1037/0022-3514.87.3.400
- Sizoo, S., Jozkowskia, R., Malhotra, N., & Shapero, M. (2008). The Effects of Anxiety and Self-Efficacy on Finance Students. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 347-356.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, NY: MacMillan.
- Spencer, V., García, C., & Newland, S. (2007). Narcissism: the Good, the Bad and the Ugly (pp. 1-9). Houston: Sam Houston, State University.
- Stoeber, S. A. (2002). *Multiple predictors of college success: Investigation of an empirical model*. 62, ProQuest Information & Learning, US. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2002-95002-038&site=ehost-live> Available from EBSCOhost psych database.
- Tella, A., Tella, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 168-182.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral Self-control*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to Feel Good: The Place of Emotion Regulation in the Context of General Self-Control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159.
- Trechera, J. (Ed.). (1996). *¿Qué es el narcisismo?* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Trechera, J. L. (2001). *¿Qué es el narcisismo?* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Triandis, H. C., Marín, G., Lisansky, J., & Betancourt, H. (1984). Simpatía as a cultural script of Hispanics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1363-1375. doi: 10.1037/0022-3514.47.6.1363
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008a). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the

- Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality*, 76(4), 875-902. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00507.x
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008b). Further evidence of an increase in narcissism among college students. *Journal of Personality*, 76(4), 919-928. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00509.x
- Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the Self-Defeating Behavior of Narcissists. *Personality & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates)*, 10(2), 154-165.
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Vélez van Meerbeke, A., & Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Wikipedia. (2012). Matamoros. Retrieved 01/08/2012, from http://es.wikipedia.org/wiki/Heroica_Matamoros
- Wolk, S., & Diane, B. (1978). The interactive effects of locus of control and situational stress upon performance accuracy and time. *Journal of Personality*, 46(2), 279-299. doi: 10.1111/1467-6494.ep7380406
- Yang, M.-L., Chuang, H.-H., & Chiou, W.-B. (2009). Long-term costs of inflated self-estimate on academic performance among adolescent students: a case of second-language achievements. *Psychological Reports*, 105(3 Pt 1), 727-737.

- Zeigler-Hill, V., & Besser, A. (2011). Humor style mediates the association between pathological narcissism and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 50*(8), 1196-1201. doi: 10.1016/j.paid.2011.02.006
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676. doi: 10.2307/1163261

GLOSARIO

BACHILLERATO. Es la educación de tipo medio superior, de carácter propedéutico y terminal, que se imparte a los egresados de secundaria y que, cuando es propedéutico, les posibilita ingresar al tipo superior.

BAJAS. Es el abandono que ocurre durante el ciclo escolar, el cual también se conoce como deserción intracurricular.

CICLO ESCOLAR. Periodo oficial en que se realizan las actividades escolares de un grado en el Sistema Educativo Nacional.

DESERCIÓN. Este indicador expresa el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. Tipo educativo cuyos estudios antecedentes obligatorios son los de la secundaria. Comprende el bachillerato y el profesional técnico. Tiene una duración de dos a cuatro años.

EXISTENCIA: Alumnos a final del ciclo escolar. Es el resultado de restar, de la inscripción total las bajas que hubo durante el ciclo escolar.

PROFESIONAL TÉCNICO. Servicio educativo en el que se forman técnicos para actividades industriales, agropecuarias, del mar y de servicios, a fin de que puedan incorporarse a las actividades productivas. Tiene como antecedente la educación secundaria y es de carácter terminal. Su duración varía de dos a cuatro años.

REPROBACIÓN. Es el porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado y curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir dicho grado o curso.

SERVICIO ESCOLARIZADO. Es la educación que se proporciona a los alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con las fechas laborables marcadas en el calendario escolar. Forma parte de un sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a los tipos y los niveles educativos.

ANEXO A

Hoja de identificación

Sociodemográfico.

Sexo: _____

Edad: _____

Ultimo semestre cursado: _____

Numero de hijo en la familia: _____

Religión: _____

Nivel de estudio del Padre:

Nivel de estudios de la Madre:

Primaria		Primaria	
Secundaria		Secundaria	
Preparatoria		Preparatoria	
Carrera Técnica		Carrera Técnica	
Universidad		Universidad	
Posgrado		Posgrado	

Padre: Trabaja: Si () No () ¿En que trabaja? _____

Madre: Trabaja: Si () No () ¿En que trabaja? _____

Si tiene hermanos, ¿Cuál es el último grado de estudios de cada uno de ellos?

Hermanos	Edad	Sexo	Ultimo grado de estudios
Hermano 1			
Hermano 2			
Hermano 3			
Hermano 4			
Hermano 5			
Hermano 6			

De tu tiempo libre fuera de la escuela, indica por favor que porcentaje dedicas a las siguientes actividades a la semana.

Actividades	Porcentaje
Trabajo (remunerado)	
Trabajo en el hogar/doméstico	
Diversión (fiestas, cine, ver la televisión, salir novio/a)	
Actividades escolares/Deportes	
	100 %

ANEXO B

Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)

ME SIENTO.....

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada seguro

moderado seguro

muy seguro

DE PODER.....

1. Atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento	
2. Preguntar en clase cuando no comprendo una explicación del profesor	
3. Fijarme objetivos en la escuela (obtener una nota elevada, por ejemplo) y esforzarme para alcanzarlos	
4. Hacer los deberes aunque tenga cosas más atractivas para realizar (salir con mis amigos/as, por ejemplo)	
5. Hacerme preguntas a mí mismo para comprobar si he comprendido un texto (usando los cuestionarios de los manuales, por ejemplo)	

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

ANEXO C

Instrumento del Trastorno Narcisista de Personalidad (TNP)

Lee las frases siguientes y comprueba si personalmente (en tu situación personal) es cierto (acuerdo) o falso (desacuerdo) lo que dicen la frase. Matiza tu respuesta rodeando con un círculo el número que mejor la exprese:

- | | |
|--|---|
| <p>-3: Totalmente falso (en total desacuerdo)</p> <p>-2: Falso (desacuerdo)</p> <p>-1: Más bien falso (más bien en desacuerdo)</p> | <p>+1: Más bien cierto (más bien de acuerdo)</p> <p>+2: Cierto (de acuerdo)</p> <p>+3: Totalmente cierto (en total acuerdo)</p> |
|--|---|

		Falso	Cierto
1.-	En las reuniones me gustaría escuchar a los demás.	-3 -2 -1	+1 +2 +3
2.-	Quiero llegar a ser algo a los ojos de la gente.	-3 -2 -1	+1 +2 +3
3.-	A veces engaño a los otros siendo amistoso, cuando en realidad, solo me interesan para obtener algo de ellos.	-3 -2 -1	+1 +2 +3
4.-	Soy un líder.	-3 -2 -1	+1 +2 +3
5.-	Intento pasar desapercibido en un grupo.	-3 -2 -1	+1 +2 +3

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

ANEXO D

Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA)

1.-	Normalmente hago las cosas que realmente me gustan, aunque haya cosas más urgentes que hacer.	SI	NO
2.-	Si se que hacer algo que me gusta me impedirá trabajar después, lo dejo para cuando ya haya trabajado.	SI	NO
3.-	Casi siempre hago las cosas que me gustan, aunque tenga cosas más importantes que hacer.	SI	NO
4.-	Cuando quiero llegar antes a un sitio, me pongo una hora determinada para salir.	SI	NO
5.-	Pocas veces corrijo mis tareas para ver los aciertos y los errores, aunque quisiera hacerlas mejor.	SI	NO
6.-	Se portarme adecuadamente sin que me castiguen.	SI	NO
7.-	Cuando me dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: "¿Qué quiere decir eso?".	SI	NO

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores.

ANEXO E

Escala Multidimensional de Estilos de Enfrentamiento (EMMEE)

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI PAREJA. YO...

Siempre

Nunca

Trato de comprender a que se debió.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le expreso mi amor, para solucionar el problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MIS AMIGOS. YO...

Platico con ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me dedico a ver televisión para olvidarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

CUANDO TENGO PROBLEMAS CON MI SALUD. YO...

Tomo medicinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me mantengo ocupado para no pensar en ello.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

CUANDO TENGO PROBLEMAS FAMILIARES. YO...

Duermo para no pensar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los analizo para solucionarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

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

Pienso que a todo mundo le puede pasar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Para consultar la escala completa, favor de contactar a los autores originales.

ANEXO F

Estadísticos del Análisis Factorial Exploratorio

		Valor Eigen	% Varianza Explicada	
IDAPE		3.30	38.0	
TNP	Narcisismo	1.84	37.0	
	Maquiavelismo	2.25	45.0	
	Dominancia	1.40	29.0	
	Falta de empatía	1.73	34.0	
	Exhibicionismo	1.24	31.0	
EMMEE	Salud	Directo	3.44	19.1
		Revalorativo	2.59	14.4
		Emocional-negativo	1.92	10.7
		Evasivo	1.47	8.2
	Familia	Directo-revalorativo	4.77	26.5
		Emocional-negativo	2.93	16.3
		Evasivo	1.71	9.5
	Pareja	Directo-revalorativo	4.73	26.3
		Emocional-negativo	3.32	18.5
		Evasivo	1.43	8.0
	Amigos	Directo	4.30	23.9
		Revalorativo	2.58	14.4
		Emocional-negativo	1.30	7.2
		Evasivo	1.10	6.2
	Escuela	Directo-revalorativo	4.57	25.4
Emocional-negativo		2.25	12.5	
Evasivo		1.73	6.9	