



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA Y SALUD

BIENESTAR PSICOLÓGICO, CLIMA ESCOLAR, HÁBITOS DE SALUD FÍSICA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ALEJANDRA GARCÍA ARISTA

Tutora Principal:
Dra. Patricia Andrade Palos
Facultad de Psicología, UNAM

Comité tutor
Dra. Catalina González Forteza
Instituto Nacional de Psiquiatría
Dra. Diana Betancourt Ocampo
Universidad Anáhuac
Dra. Mariana Gutiérrez Lara
Facultad de Psicología, UNAM
Dr. Samuel Jurado Cárdenas
Facultad de Psicología, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., ENERO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi mamá por impulsarme, darme un ejemplo de fortaleza, inteligencia y tenacidad.

Al Dr. Silv por su confianza, valioso apoyo y amistad.

A neni por hacer mi vida más feliz.

A mi tutora, la Dra. Paty por su paciencia, enseñanzas y acompañamiento tan cercano.

*A los integrantes de mi comité, gracias por su retroalimentación y
dedicación al revisar este trabajo.*

*A la Dra. Nazira quien compartió tiempo y conocimientos importantes para
mi vida profesional y personal.*

A la Facultad de Psicología y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Al Estado por apoyar la formación de recursos humanos en investigación.

A los profesores que colaboraron en la administración de los cuestionarios y a los estudiantes que participaron en esta investigación.

*Finalmente, a la vida por darme las experiencias gratificantes y desagradables que necesitaba para poder crecer mientras cursaba
el doctorado.*

Índice

Resumen	1
Introducción	3
I. Antecedentes teóricos y empíricos.....	7
1. Definición y medición de rendimiento académico	7
2. Variables asociadas al rendimiento académico	14
2.1 Variables personales.....	20
2.1.2 Variables motivacionales.....	21
2.1.3 Variables cognitivas.	23
2.1.4 Variables emocional-afectivas.....	30
2.1.4.1 Bienestar psicológico.	32
2.1.5 Variables de salud física.....	39
2.1.5.1 Hábitos de salud física.....	40
2.2 Variables contextuales.....	46
2.2.1 Variables escolares.	47
2.2.1.2. Clima escolar.....	48
2.2.2 Variables familiares.....	54
II. Investigación.....	56
1. Planteamiento del problema	56
2. Pregunta de investigación.....	62
3. Hipótesis de trabajo.....	62
FASE I.- Desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U).....	62
Objetivo general	62
Método	62
Participantes	62
Instrumento.....	63
Procedimiento.....	64
Resultados	64
Discusión.....	68
FASE II.- Relación entre bienestar psicológico, clima escolar, hábitos de salud física y rendimiento académico.....	72
Objetivo general	72

Método	75
Participantes	75
Instrumentos	76
Procedimiento.....	78
Resultados	79
Discusión.....	116
Conclusión.....	133
Referencias	137
Anexo 1. Cuestionario de clima escolar universitario en formato de Google	180
Anexo 2. Batería de instrumentos	203

Resumen

El rendimiento académico es un fenómeno multifactorial y para su estudio se han abordado los factores contextuales y personales (Artunduaga, 2008; Erazo, 2012; Hojas, et al., 2012). Se ha investigado más acerca de los factores personales relacionados con el aprendizaje porque son los más relevantes en las instituciones educativas (Chasco et al., 2014; Kusurkar et al., 2012), sin embargo, también existe evidencia de otras variables que resultan importantes para el rendimiento académico como las sociales, escolares, psicológicas (Pertegal & Oliva, 2017) y de salud física (Flueckiger et al., 2016). Los objetivos de esta investigación fueron evaluar la relación que existe entre bienestar psicológico, clima escolar y los hábitos de salud física con el rendimiento académico en estudiantes universitarios y establecer un modelo predictivo del rendimiento académico. Las hipótesis que se propusieron fueron: a) los hábitos de salud física y el clima escolar predicen el bienestar psicológico de los jóvenes y a su vez el bienestar psicológico predice el rendimiento académico y b) que los hábitos de salud física, el clima escolar y el bienestar psicológico son predictores independientes del rendimiento académico. Se trató de un estudio no experimental, prospectivo, correlacional que consistió en dos fases, en la fase I se desarrolló la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U), se contó con una muestra no probabilística de 329 estudiantes universitarios (69% mujeres) de 18 a 28 años ($M=21.58$, $DE=2.44$), el instrumento en su versión inicial contenía 61 reactivos de las dimensiones: clima académico, comunidad, seguridad y entorno institucional. Las aplicaciones del instrumento se realizaron en línea y la muestra total se subdividió aleatoriamente en dos submuestras de 159 participantes para el análisis factorial exploratorio y 170 participantes para el análisis factorial confirmatorio. La escala final contiene 22 reactivos agrupados en seis factores: soporte del profesor, pertenencia universitaria, relación con compañeros, agresividad escolar, reglamentación universitaria y recursos institucionales. La consistencia interna global de la escala fue de $\alpha = .858$. En la fase II se analizó la relación entre las variables de clima escolar, hábitos de salud física, bienestar psicológico y rendimiento académico, participaron 499 estudiantes universitarios de 19 a 25 años ($M=20.3$, $DE= .087$) quienes de manera voluntaria aceptaron responder los instrumentos en línea. Se utilizó la Escala de bienestar psicológico para adolescentes (González, 2013), la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U) construida en la fase I, el Cuestionario de actividad física y sedentarismo que forma parte de una Encuesta Nacional de Salud y el rendimiento académico se

evaluó con base en el promedio escolar del ciclo anterior autoreportado por los estudiantes. Después de los análisis estadísticos, las hipótesis planteadas fueron comprobadas en parte, ya que se encontró que el clima escolar y los hábitos de salud física sí fueron predictores significativos del bienestar psicológico, mientras que el bienestar psicológico no mostró tener algún poder predictivo del rendimiento académico, tampoco se encontraron relaciones predictoras directas entre clima escolar y rendimiento académico ni hábitos de salud física y rendimiento académico. Estos resultados no son extraños, pues el rendimiento académico es un fenómeno complejo, en el que influyen múltiples factores, y aunque en este trabajo se consideraron los sociales, escolares, psicológicos y físicos, no se logró identificar los predictores que podrían favorecerlo; esto puede deberse a lo que otros estudios han indicado acerca de que los mejores predictores del desempeño académico en la Universidad son el promedio de calificaciones del bachillerato y las variables relacionadas con las conductas de aprendizaje (Casillas et al., 2015; Mikail et al., 2017; Saunders-Scott et al., 2018). Por otra parte, resulta relevante preguntarnos si en verdad las calificaciones reflejan lo complejo del proceso educativo y por lo tanto del rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: Universitarios, bienestar psicológico, entorno universitario, salud física, calificaciones, rendimiento académico

Introducción

En el presente trabajo se describe de manera inicial un panorama acerca de la conceptualización y operacionalización del rendimiento académico, enfatizando su complejidad y multidimensionalidad, así como las implicaciones sociales en su medición, también se presenta la diferencia con la permanencia escolar y su contraparte la deserción. Posteriormente, se detallan las variables que se relacionan con el rendimiento académico, para el análisis de la literatura existente se clasificaron en dos grandes grupos: las variables personales y las contextuales.

Dentro de las variables personales se encuentran las cognitivas, que implican procesos mentales enfocados en el aprendizaje, también las variables demográficas que no son susceptibles de modificar, además de las motivacionales que se han relacionado con el interés de aprender, también las variables emocional-afectivas y de salud física, se consideran personales porque son características propias del individuo.

Al respecto, una variable emocional-afectiva muy importante en la etapa universitaria y que aún ha sido poco estudiada en su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios es el bienestar psicológico, ya que aunque sus nociones datan desde los filósofos griegos, la atención se había centrado en identificar los factores patológicos asociados al bajo rendimiento, dejando de lado hasta las últimas décadas variables como el bienestar psicológico que permite que los estudiantes puedan sentirse bien y funcionar efectivamente, que puedan ser independientes, desarrollar su potencial, fomentar relaciones positivas con otros, identificar su propósito de vida y tener auto aceptación (Ryff, 2014), estas características contrarrestan los estados ansiosos y depresivos identificados comúnmente en los jóvenes universitarios (Carranza et al., 2017; Fouilloux et al., 2013; Safree & Dzulkifli, 2009).

Otra de las variables personales poco estudiadas en su relación con el rendimiento académico es la de salud física, ya que se da por sentado que los estudiantes que asisten a la Universidad se encuentran sanos, sin embargo, como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) ha reiterado, la ausencia de enfermedad no significa ser saludables, particularmente la Universidad es una etapa de vida que conlleva cambios, periodos de adaptación, bajo presupuesto y requiere dedicar mucho tiempo a asistencia a clases y tareas escolares, estos hábitos en conjunto pueden desencadenar estilos de vida poco saludables que por la edad de los jóvenes pueden no tener consecuencias inmediatas, sin embargo pueden ser un factor de riesgo para enfermedades futuras; además, estos hábitos poco saludables en el momento pueden tener otro tipo de consecuencias, por ejemplo dormir poco influye en la memoria (Walker & Stickgold, 2004) o la oxigenación cerebral debido a que la actividad física favorece la concentración (Misuraca et al., 2017), sin embargo pocas veces en las Universidades se realizan intervenciones de promoción de la salud que permitan a los jóvenes hacer consciencia de esta información.

En cuanto a las variables contextuales que inciden en el rendimiento académico, en los antecedentes teóricos y empíricos de este trabajo se hace mención de dos: las escolares y las familiares. En las variables familiares resulta más complicado que las instituciones educativas puedan generar cambios para favorecer el rendimiento académico, sin embargo, si pueden incidir en aquellas características del entorno escolar para lograr que los alumnos puedan percibir soporte de su profesor, sentirse identificados con los valores de la escuela, fomentar el respeto entre compañeros, establecer reglas, disminuir la agresividad y garantizar los recursos educativos e institucionales suficientes para tener alumnos con un buen rendimiento académico.

Por lo anterior, es necesario ampliar la investigación a otras variables que también han mostrado relación con el rendimiento académico y no se han incluido en conjunto en un modelo

predictivo. Los objetivos generales de esta investigación fueron evaluar la relación que existe entre clima escolar, los hábitos de salud física, el bienestar psicológico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios y establecer un modelo predictivo del rendimiento académico. La hipótesis principal establece que los hábitos de salud física y el clima escolar predicen el bienestar psicológico de los jóvenes y a su vez el bienestar psicológico predice el rendimiento académico y la hipótesis secundaria considera que el bienestar psicológico, el clima escolar y los hábitos de salud física predicen el rendimiento académico.

Con esta investigación se pretende sentar precedentes en el estudio del rendimiento académico de forma integral, visualizando al estudiante universitario como un ser con múltiples necesidades, tanto emocionales, cognitivas, físicas y sociales. La satisfacción de estas necesidades personales puede ser apoyadas por las Universidades con la finalidad de que los jóvenes puedan enfocarse en desarrollar su vocación.

Identificar otros predictores del rendimiento académico además de las variables relacionadas con las conductas de aprendizaje, favorecerá el desarrollo de intervenciones escolares integrales y efectivas para mejorar el rendimiento académico, enfocándose no solo en aspectos académicos, sino también en los emocionales, sociales y físicos, ya que, aunque se han hecho esfuerzos para incrementar el rendimiento académico y disminuir la deserción escolar, las cifras en México aún no son las deseadas (INEE, 2015).

Para cumplir los objetivos propuestos se contemplaron dos fases del estudio, en la primera se desarrolló la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U) con la finalidad de evaluar las percepciones generadas por el entorno escolar, considerando elementos académicos, sociales y físicos del ambiente institucional. También se analizaron las características psicométricas de la escala propuesta y se discutieron los resultados.

En la fase dos de este estudio se evaluó la relación y el nivel predictivo del clima escolar, el bienestar psicológico y los hábitos de salud física con el rendimiento académico, considerando en todo momento los aspectos éticos. Se discuten las implicaciones de los resultados, así como también se identificaron las limitaciones del estudio y se realizan algunas sugerencias para futuras investigaciones.

I. Antecedentes teóricos y empíricos

1. Definición y medición de rendimiento académico

El rendimiento académico también se ha denominado aprovechamiento escolar, aptitud escolar, rendimiento educativo o desempeño académico, sin existir una diferencia clara entre conceptos, más bien suelen emplearse como sinónimos (Edel, 2003) y se ha considerado como un componente principal para determinar si una institución está alcanzando sus objetivos educativos y calidad en la enseñanza, además de que está ampliamente relacionado con el éxito profesional (Shaffer et al., 2015).

Existen diversas definiciones de rendimiento académico, una de ellas es la propuesta por Garbanzo (2007) quien refirió que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Este autor también describe al rendimiento académico como la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje y se valora con una calificación, cuyo resultado surge de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

También se ha considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan un grupo de estudiantes y donde intervienen una suma de diversos y complejos factores que operan en el individuo que está aprendiendo (Vélez & Roa, 2005).

Jara et al. (2008) definen el rendimiento académico como la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos o también es la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación a cualquier nivel.

Velásquez et al. (2008) refieren que el rendimiento académico es un indicador de competencias aptitudinales ligadas además a factores volitivos, afectivos y emotivos; tales competencias reflejan el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio.

Algunos autores consideran que en la definición y medición del rendimiento académico, deben considerarse elementos objetivos o cuantitativos como las calificaciones o notas (Kausel et al., 2018; Kirschner & Karpinski, 2010; Lepp et al., 2014; Logi et al., 2010); sin embargo, otros investigadores (Edel, 2003; Erazo, 2012) refieren la invalidez de la medición de este constructo al no considerar los factores cualitativos, subjetivos y sociales que lo acompañan, como por ejemplo las habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno, lo que convierte al rendimiento académico en una condición fenomenológica. Al respecto, Rodríguez et al. (2004) consideran que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato –refiriéndose a las notas –y el mediato, -refiriéndose a los logros personales y profesionales– de esta manera se consideran tanto elementos subjetivos como objetivos.

García (2014) realizó una revisión bibliográfica y encontró algunos indicadores cuantitativos de rendimiento académico en estudiantes universitarios: asignaturas cursadas desde el momento del ingreso a la Universidad, asignaturas aprobadas desde el momento del ingreso a la Universidad, cociente entre 2 y 1: indicador de eficiencia, cociente entre las asignaturas aprobadas desde el momento del ingreso y años cursados desde el ingreso, promedio de calificaciones, número

de aplazos acumulados en la carrera y signaturas aprobadas respecto a las asignaturas según duración teórica.

El rendimiento académico es identificado por su capacidad clasificatoria, Erazo (2012) realizó un metaanálisis en donde refiere cuatro categorías: rendimiento alto, rendimiento bueno, bajo rendimiento y fracaso escolar. González-Jaimes (2013) considera que un alumno tiene alto rendimiento cuando obtiene calificaciones mayores o igual a nueve y un rendimiento bueno con hasta ocho, algunas de las ventajas de un rendimiento alto o bueno son facilitar el paso al siguiente semestre o un ingreso más rápido a la vida profesional (Vélez & Roa, 2005); en cambio, un rendimiento académico bajo, significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio (Jara et al., 2008) y el fracaso escolar implica además de un bajo rendimiento, la no aprobación de la materia (Erazo, 2012), lo que muy probablemente conlleve al abandono o deserción escolar.

Otro elemento de medida, son las pruebas de rendimiento (Friedrich et al., 2015; Grissom, 2005) diseñadas para medir funciones cognitivas ante tareas propuestas por el investigador. Gómez-Arizaga y Conejeros-Solar (2013) utilizaron como medida del rendimiento escolar, el puntaje obtenido en una prueba de admisión a la Universidad.

López (2005) indica que la evaluación escolar se tiende a interpretar como sinónimo de calificación, siendo el promedio acumulado una de las formas más usadas para medir el rendimiento académico (Silva & Sarmiento, 2006). García et al. (2000) concluyeron que el mejor predictor del rendimiento académico futuro es el rendimiento del ciclo anterior, determinado mediante el promedio de calificación. Al respecto, varios autores (Barahona, 2014; Vries et al., 2011) han confirmado que el promedio de la preparatoria presenta una alta correlación con las calificaciones obtenidas en la Universidad.

Las calificaciones en el sistema educativo tienen su origen en los esfuerzos por medir y cuantificar atributos personales en la década de los años treinta del siglo XX. Sin embargo, las notas y calificaciones como evidencia de rendimiento académico han sido criticados por su déficit de objetividad, exactitud, validez y confiabilidad, debido a fuentes de error provenientes del profesor (García, 2006), ya sea por prejuicios, preferencias o efecto Pigmalión (Aronson, 2002). Otra crítica hacia las notas y calificaciones es que solo categorizan, etiquetan y jerarquizan a los estudiantes, pero no dan cuenta de sus logros o fallas (Lacueva, 1997), obedeciendo más a intereses sociales y políticos que a necesidades didáctico-educativas, ya que cumplen una función burocrática-administrativa que requiere un sistema de calificación, acreditación y titulación (cumpliendo con fines sociales de clasificación y selección) (López, 2005).

Desde esta posición, se condiciona el aprendizaje a un motivador extrínseco (Lacueva, 1997) ya que como señalan Ryan y Deci (2000), toda expectativa de recompensa tangible que se vincule al desempeño en alguna tarea reducirá considerablemente la motivación intrínseca, de esta manera los alumnos aprenden a aprender para aprobar, no por el gusto o interés auténtico de saber y conocer, generándose una distorsión educativa (López, 2005), ya que los contenidos y experiencias de aprendizaje se convierten en valores de cambio que permiten su transacción por calificaciones, favoreciéndose la meritocracia (Alcaraz, 2015; Fukushi, 2010).

López (2005) por su parte considera que las calificaciones representan un instrumento de poder y control en el aula por parte de los profesores, lo que genera que, para lograr tener éxito académico, el alumno aprenda mecanismos diversos, aunque eso implique el uso de estrategias para compensar su ignorancia como, por ejemplo, copiar en un examen y el profesor lejos de ser un facilitador de información o amigo-educador juega el rol que Ordaz (2016) ha denominado como juez-sancionador que tiene que emitir un juicio, por lo que el alumno aprende a obedecer

siempre, y a decir lo que el profesor espera oír (no las propias opiniones) con tal de obtener una mejor calificación.

En múltiples ocasiones la calificación es información que termina teniendo consecuencias trascendentales en la vida de las personas (Gimeno, 2010) y dadas las funciones sociales de las mismas, el éxito o fracaso escolar tiende a considerarse como reflejo del “valor escolar” de un estudiante (López, 2005); incluso se generaliza a su valor personal y social (Alcaraz, 2015), sin que necesariamente sea un fracaso personal, ya que el individuo puede tener como prioridad otro tipo de éxitos personales que no son el escolar o académico. A pesar de las múltiples desventajas de las calificaciones como indicador del rendimiento académico, es uno de los elementos más utilizados en la actualidad como criterio de ingreso a escuelas e institutos de formación en general al ser la medida más valorada socialmente dentro del ámbito educativo.

Otro indicador que se ha utilizado para evaluar rendimiento académico es la tasa de abandono o deserción (Bethencourt et al., 2008), este concepto se define como la proporción de los ingresantes que no se han graduado ni continúan estudiando respecto del total de la cohorte y se considera que un estudiante abandonó si no tiene actividad académica por un número determinado de períodos (García, 2014). Según Rodríguez et al. (2004), algunas investigaciones señalan que este indicador se refiere a la cuantificación del volumen de estudiantes que no formalizan la matrícula, lo cual puede englobar aspectos no necesariamente implicados con el proceso enseñanza-aprendizaje o un bajo rendimiento escolar, tales casos pueden ser con un buen rendimiento, pero debidos a cambio de carrera o institución educativa por alguna inconformidad o necesidad de cambio (García, 2014).

Por otro lado, se ha planteado la deserción escolar en términos de desafiliación (Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior [ENDEMS], 2012), la cual es entendida como el proceso por el cual un joven decide que determinadas normas (en este caso las escolares)

no seguirán rigiendo su vida. La tasa de abandono da información sobre los estudiantes que tenían aspiraciones de lograr obtener un título universitario pero que, por factores individuales o institucionales, no pudieron cumplir con tales propósitos (García, 2014). Vries et al. (2011) indican que la deserción tiende a entenderse como fracaso escolar, sin embargo, Tinto (1989) clarifica que, aunque administrativamente la institución universitaria puede definir el abandono como un fracaso en completar un programa de estudios, los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta, de esta manera las interpretaciones de determinado abandono son distintas porque las metas e intereses del alumno difieren de los de la institución.

Se diferencian varios tipos de abandono: el transitorio, el definitivo y el debido a un cambio de carrera (Corominas, 2001; García, 2014). Tinto (1989) sugiere que solo aquellas formas de abandono universitario, que significan realmente el abandono de todo el sistema formal de educación superior sean consideradas como deserciones. En cambio, los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales sean consideradas como migraciones internas o transferencias de alumnos dentro del sistema educativo.

Vries et al. (2011) realizaron una investigación para ahondar en el fenómeno de la deserción e indagaron sobre las razones del abandono de 749 estudiantes de las áreas de ingeniería y ciencias en una Universidad de México, encontraron que las principales razones de deserción fueron: los horarios complicados y el hecho de que el estudiante trabajaba, la vocación ligada al perfil de la carrera y el desempeño académico. Los mismos autores encontraron que, entre menor capital familiar hay, suele haber mayores problemas económicos y es más frecuente que el estudiante trabaje, influyendo para la deserción los horarios complicados en la escuela, lo que confirma que parte de la deserción se debe a condiciones sociales como la pobreza. Para alumnos con mayor capital familiar y que desertaron, la razón principal estaba relacionada con la falta de vocación, particularmente estos alumnos tenían buenas calificaciones en la escuela preparatoria y

en el examen de admisión, este grupo, aunque abandonó su licenciatura inicial, solo cambiaron de carrera; al respecto, Silva en 2011 señaló que la deserción es más frecuente en los primeros años de carrera, mientras que Tinto (1989) reporta como una explicación para la deserción, que el proceso de elegir universidad es fortuito, a menudo basado en información insuficiente y los alumnos desconocen el plan de estudios (García, 2014).

Tinto (1989) plantea que la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas, algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras son atributos del individuo. Además, propuso un modelo longitudinal multifactorial para explicar el abandono que hace explícitas las conexiones entre factores de la etapa anterior al ingreso (externos a la universidad) con los que ocurren durante el proceso universitario y finalmente, con el resultado o la decisión de abandonar. Los factores personales previos al ingreso (antecedentes familiares, destrezas y habilidades y escolaridad previa) intervienen en las metas y compromisos iniciales y en el ingreso a la universidad. Pero, otorga un papel clave a las experiencias sociales y académicas que tiene el alumno una vez que ingresa a la Universidad y que le permiten integrarse o no, lo que conlleva a reforzar o debilitar las motivaciones iniciales hasta decidir proseguir o abandonar.

Bethencourt et al. (2008) resumen las causas que han sido consideradas para explicar el abandono universitario desde cuatro modelos teóricos: a) el modelo de adaptación indica que el abandono ocurre debido a una deficiente adaptación e integración del estudiante al ambiente académico y social de la enseñanza universitaria, b) el modelo estructural entiende la deserción como el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social), c) el modelo economicista postula que el abandono se debe a la elección del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que le produzcan mayores beneficios que su permanencia en la universidad y d) el modelo psicoeducativo atribuye el abandono a características psicológicas y educativas del alumno.

Corominas (2001) plantea dos elementos para explicar el abandono: 1) el desajuste institucional, que incluye la falta de calidad educativa y otros problemas circunstanciales (financieros, de incompatibilidad estudio-trabajo) y 2) el desajuste personal, que se centra en la percepción del alumno de una elección de estudios no oportuna y de déficits en su potencial de aprendizaje.

Lo opuesto al abandono universitario es la permanencia, pero no por permanecer en una institución educativa necesariamente tiene que haber un alto rendimiento académico. Tinto (1989) indica que la integración, es decir cuando el estudiante se adapta a los valores, normas y prácticas universitarias, así como las habilidades sociales son relevantes para la retención o permanencia en la universidad. Astin (1983) también destaca el papel crucial de las relaciones con otros compañeros como un buen soporte para lograr el ajuste y mantenimiento universitario. De Garay (2004) señala que la existencia de actividades culturales en las universidades influye también en la permanencia.

En suma, el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multidimensional, con variedad en su conceptualización y medición, ya que tiene implicaciones subjetivas y sociales importantes que también influyen en la permanencia y la deserción escolar.

El eje central de esta investigación es el rendimiento académico, por lo que se realizó una revisión de la literatura y las variables relacionadas, trabajo que se presenta a continuación.

2. Variables asociadas al rendimiento académico

El rendimiento académico es una variable ampliamente estudiada y explicada desde distintas vertientes y posiciones teóricas que consideran a los individuos como seres biopsicosociales dentro de un entorno cultural. En este sentido, se comprende la variable

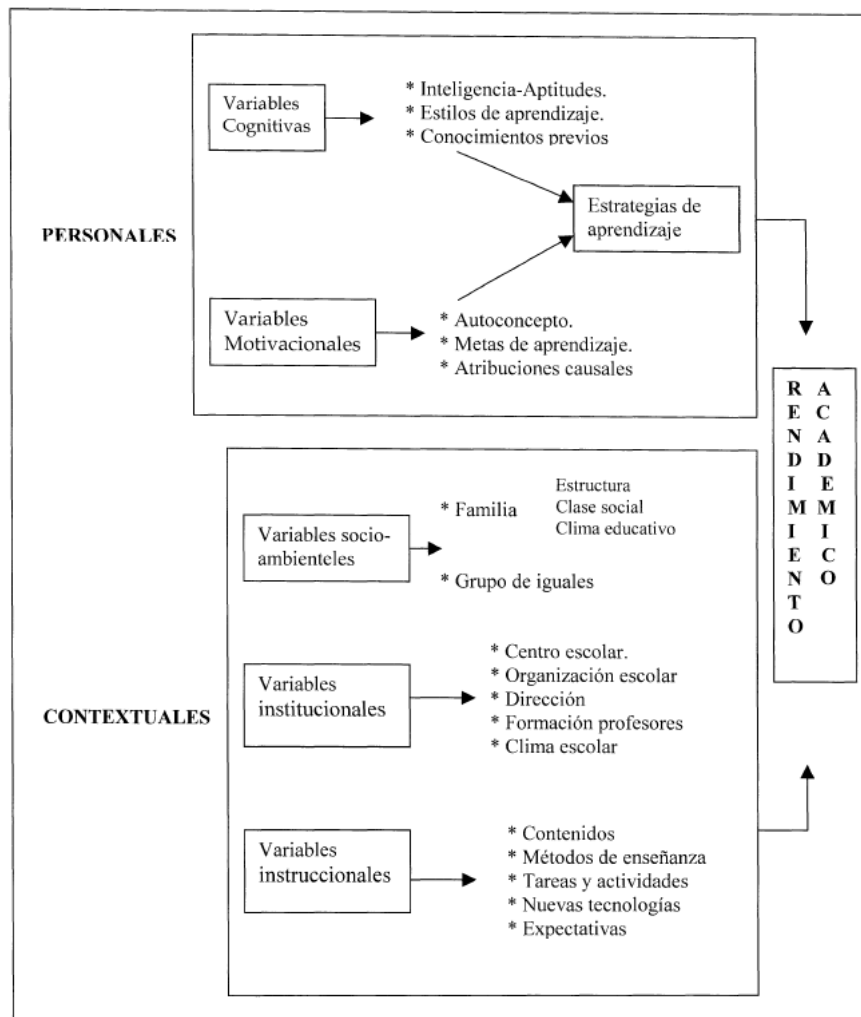
rendimiento académico como dependiente de la interacción de distintas variables relacionadas entre sí.

Para explicar el rendimiento académico, algunos autores (Bethencourt et al., 2008; Garbanzo, 2007; Hojas et al., 2012) sugieren que es útil clasificar las causas en dos grandes grupos de variables, las del alumno o personales y las del contexto. Para fines de este trabajo y con el objetivo de sistematizar la información, se hizo una revisión de los estudios que se han realizado acerca de las variables asociadas al rendimiento académico, considerándose oportuna la división de variables personales y contextuales.

González-Pienda (2003) realizó una revisión teórica del rendimiento académico y señaló que las condicionantes del rendimiento académico son el conjunto de variables que influyen en el éxito o fracaso escolar y están clasificadas en variables personales y contextuales (Figura 1), las personales caracterizan al alumno como aprendiz y las del ámbito cognitivo son las que con mayor frecuencia se utilizan como predictoras del rendimiento académico, ya que las tareas y actividades escolares exigen la puesta en juego de los procesos cognitivos. Se han identificado como variables cognitivas la capacidad, las aptitudes, los estilos de aprendizaje y conocimientos previos; además de las variables cognitivas, también se categorizan como personales las variables de ámbito motivacional-afectivo, que tienen que ver con la disposición, intención y motivación suficiente para aprender e incluyen a los elementos socio ambientales e institucionales del entorno académico y social.

Figura 1

Variables personales y contextuales implicadas en el rendimiento académico (González-Pineda, 2003).



Artunduaga (2008) detalla los factores contextuales y personales que representan indicadores de riesgo de fracaso escolar (Figura 2), los factores contextuales se refieren a las variables que estudian aspectos relacionados con el nivel socioeconómico y cultural del estudiante, así como las variables de tipo institucional y pedagógico. Se describe que variables socioculturales como vivir en entornos pobres es un factor de riesgo de fracaso escolar, que cuanto mayor sea el

nivel educativo de los padres, los hijos alcanzaran mejores resultados académicos y entre mejor clima educativo familiar se tenga, mejor desempeño académico habrá. En cuanto a las variables institucionales hace alusión al tipo y tamaño del centro educativo, de manera que en centros escolares grandes hay más facilidades para alumnos y mayores recursos a su alcance, por lo que tendrán mejor rendimiento académico. Y las variables pedagógicas engloban las expectativas de los profesores, de manera que los alumnos modifican y adaptan su rendimiento a las expectativas de los profesores, también se ha descrito la actitud del profesor y cuando este se encuentra motivado y es dinámico los estudiantes tendrán mejor rendimiento, el tamaño del grupo también se ha considerado de forma que cuando el grupo es pequeño, se observa un mejor rendimiento, finalmente el clima de la clase también incide en el desempeño escolar.

Este modelo también describe a las variables personales que explican el rendimiento académico y menciona los aspectos demográficos que incluyen el sexo, considerando que las mujeres dedican más tiempo al estudio y tienen mejor rendimiento académico; en cuanto a la edad se describe que cuando un alumno rebasa la edad promedio del grupo, su rendimiento será más bajo; el estado civil tiene un valor predictivo bajo en el rendimiento académico; trabajar está relacionado con mejor rendimiento académico en la universidad y tener financiamiento para los estudios de posgrado también se relaciona positivamente con el rendimiento académico.

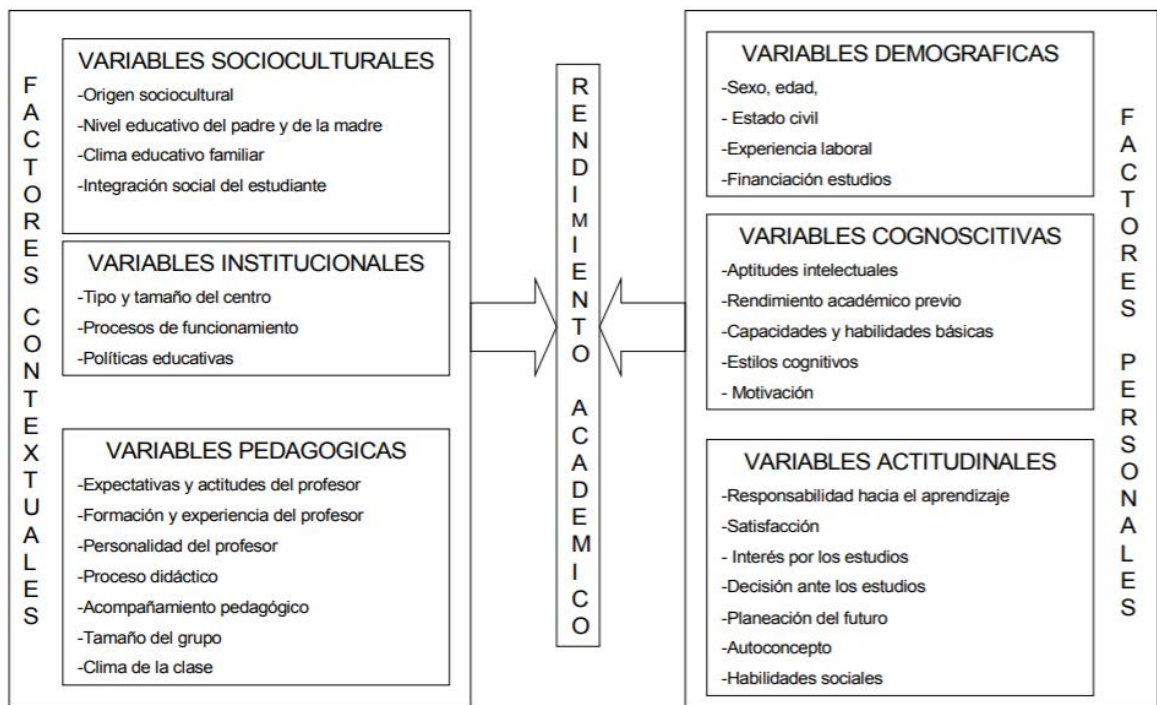
Para los aspectos cognoscitivos se señaló que la inteligencia no ha sido determinante del rendimiento académico, mientras que el rendimiento académico anterior al ingreso a la universidad es el mejor predictor del rendimiento académico en licenciatura. Las capacidades y habilidades cognitivas, así como los estilos de aprendizaje también influyen en el desempeño escolar.

Finalmente, las variables actitudinales como la autorresponsabilidad, la satisfacción en la universidad y el interés hacia los estudios se han relacionado de manera positiva con el rendimiento

académico, mientras que la toma de decisión de elección vocacional apresurada, no tener metas, un autoconcepto académico y personal pobre y bajas habilidades sociales correlacionan negativamente con el rendimiento académico.

Figura 2

Factores personales y contextuales asociados al rendimiento académico (Artunduaga, 2008)

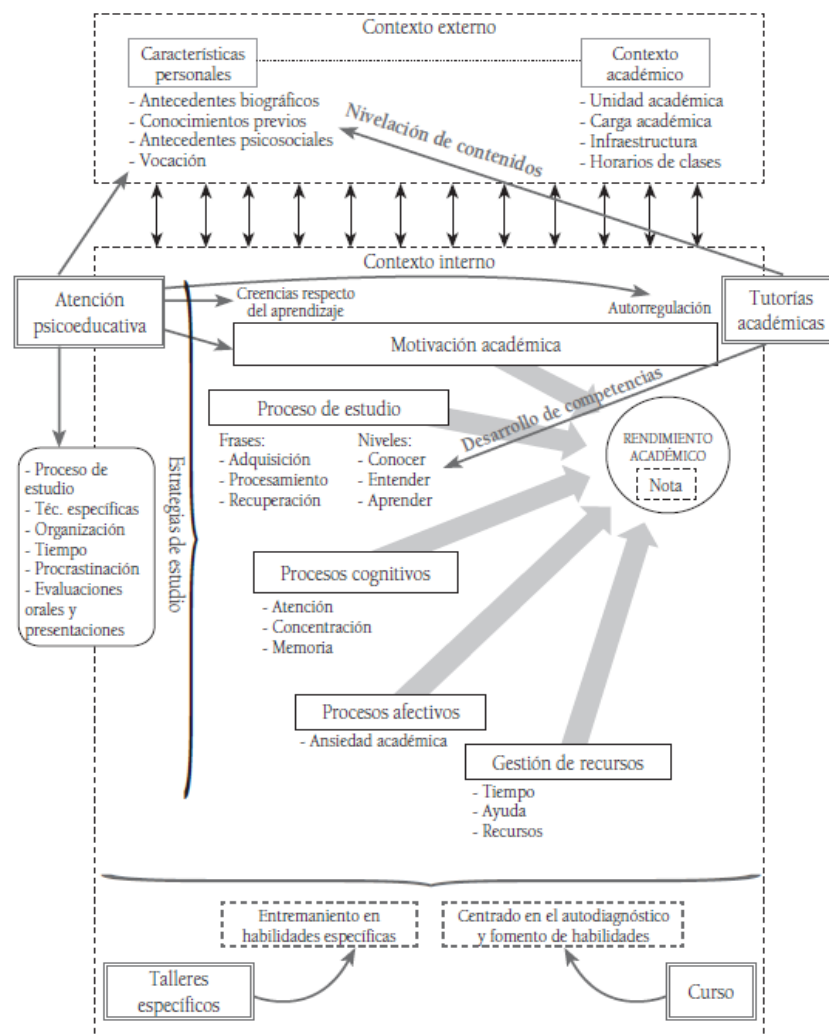


Por otro lado, el modelo propuesto por el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico de la Universidad Católica de Chile [CARA UC] (Hojas et al., 2012) (Figura 3) a partir de un trabajo de investigación-acción que realizan con alumnos universitarios, plantea que en el rendimiento académico intervienen los procesos cognitivos, afectivos, la gestión de recursos del alumno y el proceso de estudio mismo en sus distintas fases y niveles. Otorgan a la motivación académica un

papel relevante y el modelo se enfoca en las variables que el alumno puede modificar, considera variables como las tutorías, los talleres y cursos y el contexto académico. En su investigación invitan a trabajar a los estudiantes en talleres, sobre aquellos aspectos que son fundamentales para un buen rendimiento académico y que no son fácilmente observables como los procesos de estudio, los cognitivos y afectivos. Es uno de los modelos más completos ya que ejemplifica la consideración de factores personales y contextuales.

Figura 3

Modelo de Rendimiento académico CARA UC (Hojas et al., 2012)



García (2014) propone analizar la importancia de cada factor ya sea personal o contextual en momentos diferentes de evaluación del rendimiento académico o abandono escolar, ya que los factores personales toman mayor importancia al principio de la licenciatura, mientras que, en los estudiantes ya más avanzados en sus carreras, los factores contextuales pasarán a ocupar un lugar de prominencia.

A continuación, se desglosan las características y algunas investigaciones relacionadas con los factores personales y contextuales que se asocian al rendimiento académico.

2.1 Variables personales.

Son aquellas características que representan atributos de los individuos, pueden ser demográficas, motivacionales, cognitivas, emocional-afectivas y de salud física y tienen un impacto en el rendimiento académico (Flueckiger et al., 2016; Fouilloux et al., 2013; Garbanzo, 2007; González-Pienda, 2003; Pintrich & Shunk, 2006; Wolters & Pintrich, 1998). Existen estudios que hacen referencia a atributos personales de los individuos y su relación con el rendimiento académico, a continuación, se revisan las variables demográficas.

2.1.1 Variables demográficas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) reporta que en México, el estatus socio-económico responde a un 11% de la variación en el rendimiento estudiantil en el área de ciencias y en cuanto a la distribución por sexo en la educación superior, indica que el 53% de graduados de licenciatura y técnico superior universitario y el 55% de graduados de especialidad y maestría eran mujeres, mientras que, a nivel de doctorado, hasta un 48% de los graduados fueron del sexo femenino.

Córdoba et al. (2011) determinaron que el perfil del alumno con un alto rendimiento académico corresponde a ser mujer, de una familia amplia y con un nivel económico alto. Esto es consistente con lo que indica Erazo (2012) acerca de que los alumnos que provienen de una familia con trabajo estable, tienen mejor rendimiento académico; mientras que los alumnos con bajos recursos económicos (Vries et al., 2011) y padres desempleados presentan menor bienestar psicológico y menos logros académicos (Karvonen et al., 2018).

Tinto (1989) consideró que los “estudiantes atípicos” son aquellos que se encuentran en desventaja o pertenecen a minorías, incluyendo a aquellos que asisten a la universidad medio tiempo mientras desempeñan trabajos de tiempo completo y a los de mayor edad que se reincorporaron a los estudios en el sistema educativo superior después de un cierto número de años de haberlo abandonado.

2.1.2 Variables motivacionales.

La motivación es otra variable personal que tiene que ver con la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad de la conducta (Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Moreno & Martínez, 2006; Ryan & Deci, 2000). Al proceso mediante el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta escolar, se le denomina motivación escolar (Edel, 2003) y representa un elemento de relevancia para el estudio del rendimiento académico (García, 2006). Algunos estudios han demostrado que la motivación puede afectar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes y, a la inversa, el aprendizaje puede afectar la motivación (Mikail et al., 2017; Núñez & León, 2018; Wechsler, 2006).

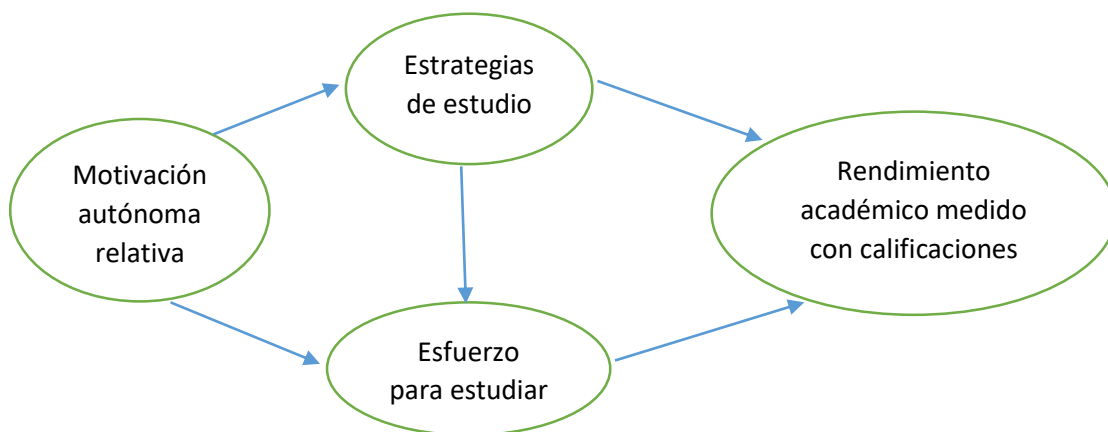
La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) postula dos motivaciones detrás de la conducta: intrínseca y extrínseca (Ryan & Deci, 2000): la intrínseca se define como el interés o disfrute de una tarea por sí misma mientras que la extrínseca es la que se encuentra comprometida

por influencias externas al individuo. Silva y Sarmiento (2006) proponen que un estudiante motivado tiene un desempeño académico más alto medido con un promedio de calificación, cuando la motivación es intrínseca, hay mayor interés, excitación y confianza, lo cual se manifiesta en el desempeño, la autoestima y el bienestar general (Liu et al., 2018). Engelman (2010) propuso que un sentido de bienestar, competencia y autonomía, están directamente relacionados con la motivación intrínseca de los estudiantes. Al respecto Ryan y Grolnick (1986) concluyeron que los maestros que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) fomentaron una mayor motivación intrínseca, curiosidad y el deseo de desafío en sus estudiantes.

Kusurkar et al. en 2012 (Figura 4) retomaron la Teoría de la Autodeterminación y propusieron un modelo para explicar el rendimiento académico, observando que las estrategias de estudio en suma al esfuerzo para estudiar median la influencia de la motivación autónoma relativa intrínseca y su efecto en el rendimiento académico.

Figura 4

Modelo explicativo de rendimiento académico de Kusurkar et al., 2012.



Otra teoría motivacional relevante y aplicada al rendimiento académico es la de la expectativa-valor (Eccles et al., 1983), se ha observado que la motivación al aprendizaje aumenta cuando el alumno conoce el sentido de lo que hace, tiene posibilidad de implicarse en la tarea y puede aplicar lo aprendido en otras situaciones, teniendo una valoración positiva de su conducta (García, 2006). Algunas investigaciones que apoyan estos hallazgos fueron realizadas por Pintrich (1998), quien propuso que una valoración positiva de las tareas podría llevar al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas con mayor frecuencia. Por su parte, Mc Robbie y Tobin (1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

2.1.3 Variables cognitivas.

Se hace referencia al aspecto cognitivo como aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para obtener el nivel de logro deseado (Garbanzo, 2007), por ejemplo, los estilos atribucionales, autoeficacia y autoconcepto, entre otras.

Los estilos atribucionales enfatizan los pensamientos que las personas realizan de cualquier evento y lo que lo causa, así como la relación entre la causa y los resultados (Buchanan & Seligman, 1995). Un estilo atribucional es negativo o pesimista cuando las causas de los fracasos se atribuyen a factores internos, estables e incontrolables, como puede ser la falta de capacidad y los éxitos se atribuyen a factores externos e inestables, como la suerte en un examen, por ejemplo (Lagos-San Martín et. al., 2016). Un estilo positivo en cambio se caracteriza por atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas, por ejemplo, al esfuerzo o la capacidad. Estas atribuciones favorecen la consecución de mejores resultados académicos posteriores en cuanto permiten

visualizar la posibilidad de intervenir sobre estas variables, por lo que pueden ser consideradas atribuciones más favorables para el aprendizaje (Pintrich & Schunk, 2006).

Lagos-San Martín et al. (2016) indagaron si existía relación entre las atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes de secundaria, encontraron que los estudiantes que presentaron un tipo de atribución causal para el fracaso académico de tipo pesimista se relacionaba significativa y positivamente con niveles altos de ansiedad, concluyéndose que estas características se asociaban con un impacto en la motivación escolar y el rendimiento académico. Al respecto, Pintrich y Schunk (1996) confirmaron previamente que la motivación se relaciona con la ansiedad, pues sugiere que se trata de un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que interfiere negativamente en su desempeño.

Dweck (1975) basándose en la teoría de la atribución, demostró que cuando las personas atribuyen un bajo desempeño a causas inestables (por ejemplo, un bajo esfuerzo), mejoran el esfuerzo y desempeño posterior. El autor desarrolló un modelo sobre las teorías de la gente acerca de su propia inteligencia. Las personas que ven su inteligencia como un rasgo fijo y sin posibilidad de cambio (teoría de la entidad) tienden a reaccionar al fracaso de manera muy diferente a las personas que ven su inteligencia como una habilidad maleable y cambiante (una teoría incremental). Por ejemplo: los individuos que tienen una teoría de la entidad son más propensos a rendirse, asumiendo que no deben tener la capacidad que se requiere para la tarea y aquellos con una teoría incremental tienen más probabilidades de esforzarse en el futuro, considerando que solo necesitan aumentar sus esfuerzos para adquirir las habilidades necesarias para tener éxito.

Desde esta posición se considera que las personas con una teoría de la entidad de la inteligencia atribuyan el fracaso académico a una causa interna (una baja inteligencia que no cambiará), mientras que las personas con una teoría incremental probablemente atribuyan el

fracaso académico a una causa externa e inestable (el hecho de que todavía no hayan adquirido las habilidades necesarias, pero pueden lograrlo con mayor esfuerzo). Debido a que estos patrones de pensamiento, específicamente de atribución están arraigados en las auto-teorías de la gente sobre la inteligencia, Dweck (1999) plantea que la mejor manera de cambiar las atribuciones es enfocarse en estas dos teorías, en lugar de atribuciones específicas.

De acuerdo con el metaanálisis de Honicke y Broadbent (2016), dos variables cognitivas que han sido ampliamente estudiadas y asociadas con rendimiento académico son autoconcepto y autoeficacia.

El autoconcepto se diferencia de la autoeficacia en que el autoconcepto hace referencia mayormente a experiencias o logros del pasado y predice mejor reacciones afectivas (Miñano et al., 2008), mientras que la autoeficacia predice de manera más efectiva los procesos cognitivos y el desempeño actual.

El autoconcepto es un término propuesto por Bandura (1993) dentro de la teoría social cognitiva y se ha identificado como un predictor positivo del rendimiento académico (Valentine et al., 2004; Villarroel, 2011), también se ha asociado con aptitudes y atribuciones causales (Miñano et al., 2008) así como con el autoconcepto académico, familiar y físico (Costa & Taberner, 2012).

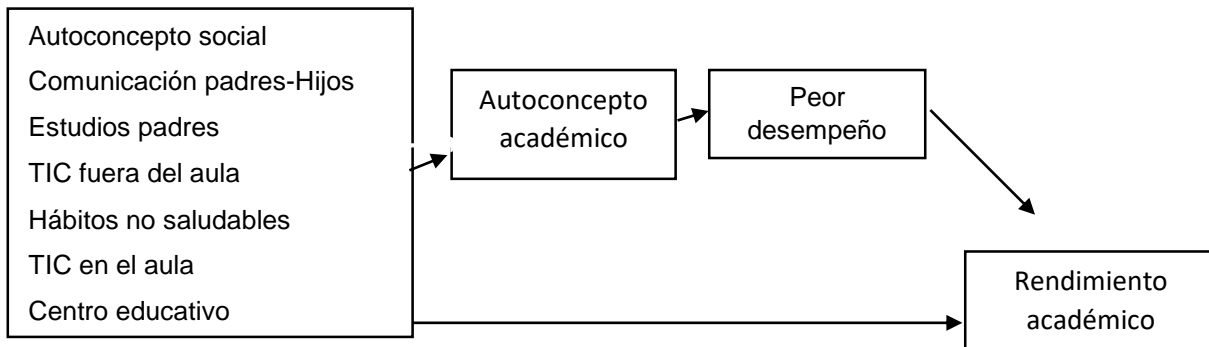
Rodríguez et al. (2014) indican que el autoconcepto se revela como la variable de mayor incidencia en el rendimiento académico de entre un conjunto de variables asociadas a la personalidad de los estudiantes. Se ha observado también que el rendimiento es experimentado por el alumno como una medida e índice de su propia valía como persona (González-Pineda, 2003).

Chasco et al. (2014) propusieron un modelo teórico (Figura 5) para explicar el rendimiento académico considerando variables como el entorno socioeconómico del centro educativo,

autoconcepto social y académico, desempeño del profesor, tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aula y fuera de ella, comunicación padres-hijos, nivel de estudios de los padres y hábitos no saludables. Encontraron que el autoconcepto académico es la variable con mayor poder explicativo del rendimiento académico, seguido del entorno socioeconómico del centro educativo.

Figura 5

Modelo teórico de Rendimiento académico de Chasco et al., 2014.



Cabe resaltar que es uno de los pocos modelos existentes que integra el uso de las tecnologías dentro y fuera del aula. En este sentido, el uso del internet (Halizah et al., 2015; Young, 2008) es una variable que también se ha asociado con el rendimiento académico, al respecto, Muralidharan y Gaur (2018) encontraron una correlación positiva entre el uso de internet por más de seis horas y un bajo rendimiento escolar.

Por otra parte, la autoeficacia general se refiere a una construcción global de la creencia de un individuo en sus habilidades de ejecutar con éxito el comportamiento cotidiano, mientras que la autoeficacia académica implica la creencia del individuo en su capacidad de tener éxito en

conductas escolares pertinentes (Weiser & Riggio, 2010). Al respecto, la OCDE (2016) reporta que cuando un estudiante tiene confianza en sus habilidades para cumplir con objetivos particulares dentro del contexto de las ciencias, se reconoce que él o ella tienen un buen sentido de autoeficacia en las ciencias. A su vez, un mayor desempeño en las ciencias lleva a un mejor sentido de autoeficacia, influyendo la retroalimentación positiva por parte de los docentes, pares y padres, así como de las emociones positivas que conlleva.

El aprendizaje autorregulado también se ha identificado como un elemento cognitivo importante en el rendimiento académico, se le ha denominado como aprendizaje auto dirigido, autónomo, independiente y autoaprendizaje, es el opuesto al aprendizaje reactivo, en donde el alumno es un receptor que repite la información y no opera sobre ella (Díaz & Hernández, 2010; Rosário et al., 2014; Suárez & Fernández, 2016), ya que en el aprendizaje autorregulado el alumno planifica, controla y evalúa sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales, conoce sus posibilidades y limitaciones (Torrano & González, 2004; Zimmerman & Moylan, 2009).

Dent y Koenka (2016) resaltaron la importancia del aprendizaje autorregulado medido con la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas en los resultados escolares, al respecto, algunos autores (Evereart et al., 2017; Nonis & Hudson, 2006) han indicado que conductualmente, los estudiantes pueden autoregular sus hábitos de estudio y tener buenos resultados escolares.

Pintrich (1998) plantea que el aprendizaje autorregulado tiene tres características principales:

1) Hay un control de la conducta, la motivación, el afecto y la cognición. La autorregulación de la conducta incluye el control activo de recursos como el tiempo, el entorno y la ayuda en compañeros, padres y profesores. La autorregulación de la motivación y del afecto incluye el

control y cambio de creencias motivacionales, tales como la autoeficacia y la orientación de metas que permitan regular las emociones y afectos. Y, por último, la autorregulación de la cognición que incluye el uso de estrategias de procesamiento profundo que favorecen el aprendizaje y la ejecución del estudiante.

2) Es del propio estudiante de donde surge el control de sus acciones, de ahí proviene el prefijo auto del término autorregulado.

3) La existencia de una meta que el estudiante desea conseguir.

Dent y Koenka (2016) realizaron un meta análisis relacionando el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico durante la infancia y la adolescencia y basándose en un total de 61 artículos, encontraron como principales moderadores la asignatura académica y el empleo de estrategias autoregulatorias en las materias relacionadas con ciencias sociales; otros de sus hallazgos fueron que a mayor grado escolar mayor uso de estrategias de autorregulación, además encontraron que los procesos metacognitivos tienen más impacto en las pruebas de rendimiento, no así cuando el rendimiento se mide a través del promedio de la calificación.

En el aprendizaje autorregulado se identifica la influencia de dos metas: de aprendizaje y de rendimiento. Las primeras van enfocadas a que el alumno demuestre su propia competencia e implica un aprendizaje empleando estrategias cognitivas y metacognitivas. Las segundas, se enfocan en evitar juicios negativos sobre su propia valía. Anteriormente se creía que los alumnos debían fomentar únicamente las metas de aprendizaje, sin embargo, actualmente se sugiere que, para un buen rendimiento académico, son necesarias las metas tanto extrínsecas como intrínsecas (Torrano & González, 2004).

Dentro de las estrategias de autorregulación se consideran las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Específicamente las estrategias de enseñanza se enfocan en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita realizadas por un profesor, mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren a la promoción de aprendizajes significativos a partir de contenidos escolares donde la responsabilidad recae en el aprendiz, quien de manera voluntaria e intencional debe emplear un procedimiento para aprender de manera significativa y solucionar problemas (Díaz & Hernández, 2010).

Tanto la participación en clase, así como la asistencia son buenos predictores del rendimiento académico, la elevada motivación al iniciar la carrera, la menor dificultad para pasar al pizarrón y el alto nivel de agrado por la asignatura impartida influyen en la participación. Mientras que para la asistencia aparece como factor clave la ilusión/motivación ante el comienzo de la carrera, aunque aspectos como la competencia del profesor y el agrado de la asignatura también tienen una incidencia positiva sobre la asistencia (García et al., 2000).

Se ha observado que las estrategias de autorregulación académica, reflexión, planificación y estrategias de control, favorecen el rendimiento académico (Elvira-Valdez & Pujol, 2013). Puerta en 2015, reportó un estudio donde encontró dos procesos cognitivos significativamente relacionados con el rendimiento académico evaluado a partir del promedio escolar reportado por informes educativos, siendo la atención sostenida y la función nominativa del lenguaje.

Floyd et al. (2003) reconocen que habilidades basadas en el lenguaje y el conocimiento, habilidades de razonamiento y velocidad de procesamiento son necesarias para un buen rendimiento. Atkinson y Shiffrin (1968) reconocen a la memoria como un factor determinante para el aprendizaje, dividiendo la memoria en tres componentes estructurales: el registro sensorial, por

donde la información se mantiene por un periodo muy breve, el almacén a corto plazo o la memoria de trabajo del sujeto y el almacén a largo plazo. La memoria depende del conjunto de instrucciones, la tarea experimental y la historia pasada del individuo.

El rendimiento en la vida académica requiere además de los elementos cognitivos que ya se revisaron, bienestar en los aspectos social, emocional-espiritual y psicológico.

2.1.4 Variables emocional-afectivas.

Varios autores (Amutio-Kareaga et al., 2015; Mustafa et al., 2020; Rapuano, 2019; Safree & Dzulkifli, 2009) concuerdan en que los estudiantes psicológicamente estables tienen un mejor rendimiento que quienes experimentaban problemas psicológicos como depresión, ansiedad y estrés, siendo el bienestar psicológico un predictor importante que podría contribuir a un alto rendimiento académico (Barrera, 2019; Carranza et al., 2017), ya que permite a los individuos avanzar hacia sus metas o adaptarse a los cambios en el entorno (Diener et al., 1999).

Hair et al. (2009) determinaron que la participación en comportamientos problemáticos durante la adolescencia, ampliamente definidos como actos delincuentes y agresivos o problemas de externalización, tiene implicaciones simultáneas y de largo plazo para el rendimiento académico y el bienestar de los jóvenes. Al respecto, se ha observado que los estudiantes con alto nivel de ansiedad se enfocan en la dificultad de la tarea, en sus fracasos académicos y en su falta de habilidades personales (Amutio-Kareaga et al., 2015).

Fouilloux et al. (2013) buscaron identificar si los síntomas depresivos que presentaban 774 estudiantes de primer año de la licenciatura de Médico Cirujano estaban asociados con un bajo rendimiento. Encontraron el doble de proporción de mujeres con síntomas depresivos en comparación con los hombres, teniendo mayor riesgo de reprobación quienes presentaron síntomas depresivos. De esta manera, los autores plantean que la excesiva carga de trabajo en la licenciatura

y la necesidad de los alumnos de demostrar que son buenos estudiantes, es lo que repercute en el deterioro de su salud mental y un bajo rendimiento académico, viéndose afectada su calidad de vida. Por su parte, Baker et. al., en 2016 reportaron que la victimización sexual en universitarias era un predictor relevante para el bajo rendimiento académico.

Saunders-Scott et al. (2018) propusieron un modelo para explicar el rendimiento académico de universitarios y encontraron que los predictores más relevantes eran el promedio obtenido en la preparatoria y el estrés percibido. Indicando que aquellos estudiantes con mayor percepción de estrés y menor promedio en el bachillerato solían tener menor rendimiento académico en la universidad o tenían mayores posibilidades de abandono escolar.

Hayat et al. (2018) encontraron en su estudio con 370 universitarios que las emociones relacionadas con la motivación intrínseca y extrínseca, el disfrute, la esperanza y el orgullo eran factores predictivos de un buen rendimiento académico, mientras que emociones negativas como la ira, ansiedad, desesperanza, vergüenza y el aburrimiento correlacionaban negativamente con el rendimiento académico.

John et al. (2018) sugieren mediante su estudio realizado en Australia, que más de un tercio de los estudiantes universitarios experimentan desajuste emocional y basándose en el modelo de desequilibrio esfuerzo-recompensa indican que muchos de ellos padecen burnout, lo que los lleva a considerar la opción de desertar, ya que un pensamiento común es que el esfuerzo que dedican a su formación académica no corresponde con las condiciones de trabajo al egresar, enfrentándose a incertidumbre e inseguridad laboral, posibles limitaciones, alternativas restringidas y las recompensas que podrían obtener en el futuro por prepararse podrían no ser mayores que los esfuerzos que realizan.

Con los estudios mencionados anteriormente se aporta evidencia que permite considerar la salud mental como un elemento clave, además de los elementos cognitivos para el estudio del rendimiento académico de los jóvenes, específicamente el bienestar psicológico, pues considera la presencia de emociones positivas que permiten un desempeño eficaz en diferentes áreas de la vida, incluida la académica como se aprecia a continuación.

2.1.4.1 Bienestar psicológico.

La historia del estudio del bienestar psicológico se remonta a los filósofos griegos y en el siglo pasado retoma especial importancia con la despatologización de la salud mental (Ryff, 2014), esto a partir de que la OMS considera en los años 40 en su definición de “salud” el estado completo de bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de enfermedad. En los años 60 se realizaron las primeras investigaciones sobre felicidad (Bradburn, 1969) y alrededor de los años 70s surgieron múltiples estudios sobre el bienestar subjetivo (Anguas, 1997). A finales del siglo XX diversos autores e investigaciones, se enfocaron en estudiar desde un aspecto más profundo cuáles son las características básicas del bienestar (Ryff, 2014), dando inicio a la investigación de las fortalezas, competencias y aspectos positivos o protectores del bienestar psicológico (Benson et al., 2006; Diener, 2000; Ryff, 1989; Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2005).

En 2001, la OMS define la salud mental positiva como un estado de bienestar en el que el individuo se da cuenta de sus propias capacidades, puede hacer frente al estrés normal de la vida, puede funcionar de manera productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. De manera que, el bienestar psicológico es la combinación de sentirse bien y funcionar efectivamente (Keyes, 2002), considerando que es normal la experiencia de sentir emociones negativas, pero regulándolas para mantener el bienestar a largo plazo. El concepto de bienestar

incorpora además de las emociones positivas como felicidad y satisfacción, el interés, el compromiso, la confianza y el afecto (Huppert, 2009).

En el estudio del bienestar y en su definición, se consideran dos posiciones, ambas se influyen de manera bidireccional:

1) La hedonista, considerada como bienestar hedónico o subjetivo (Keyes et al., 2002), es considerado como un estado o producto psicológico, se centra en el bienestar como la presencia de emociones positivas (felicidad y satisfacción de vida) y la minimización de emociones negativas (Diener, 2000; Diener et al., 2003; Keyes et al., 2002).

2) La eudemonista nombrada también como bienestar eudiamónico o bienestar psicológico, esta postura considera al bienestar como un proceso, es decir, la búsqueda y el logro de la auto-realización y la significación personal, de la autoactualización y de la auto-determinación y tiene que ver con el desarrollo del potencial humano y crecimiento de los individuos (Deci & Ryan 2008; Ryan & Deci, 2000; Ryff, 1989).

En esta segunda posición, Ryff (1989) retomando elementos de otros autores, desarrolló el Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico con seis dimensiones: 1) autonomía, 2) dominio del ambiente, 3) crecimiento personal, 4) relaciones positivas con los demás, 5) propósito de vida y 6) autoaceptación (Ver Figura 6). Además, describió a aquellos individuos con altos y bajos niveles de cada una de las dimensiones.

Figura 6

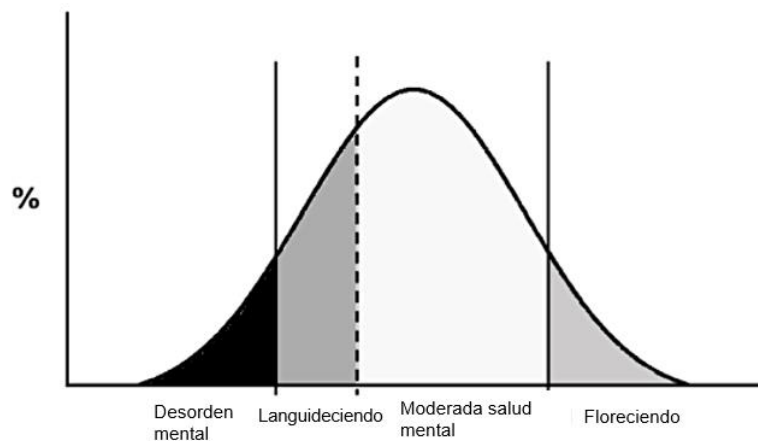
Definición de las dimensiones teóricas de bienestar psicológico (Ryff, 2014)

	Alto nivel	Bajo nivel
1 Autonomía	Es auto determinado e independiente; capaz de resistir las presiones sociales regula el comportamiento desde su interior, se evalúa a sí mismo por estándares personales.	Se preocupa por las expectativas y evaluaciones de los demás; se basa en juicios de otros para tomar decisiones importantes; se ajusta a las presiones sociales para pensar y actuar de cierta manera.
2 Dominio del ambiente	Tiene un sentido de dominio en el ambiente, hace uso de las oportunidades circundantes, es capaz de elegir o crear contextos adecuados a las necesidades y valores personales.	Tiene dificultad para manejar los asuntos cotidianos, se siente incapaz de manejar o cambiar el contexto que lo rodea; desconoce las oportunidades que están en su ambiente inmediato, carece de sentido de control sobre el mundo externo.
3 Crecimiento personal	Tiene un sentimiento de desarrollo continuo, se ve a sí mismo como creciendo y expandiéndose; está abierto a nuevas experiencias; se da cuenta de su potencial; ve mejoría en sí mismo y en su comportamiento a lo largo del tiempo, se percibe con mayor conocimiento y autoeficacia.	Tiene un sentido de estancamiento personal, carece de sentido de mejora a lo largo del tiempo, se siente aburrido y desinteresado de la vida, así como incapaz de desarrollar nuevas actitudes o comportamientos.
4 Relaciones con los demás	Tiene relaciones cálidas, satisfactorias y de confianza con los demás; le preocupa el bienestar de los demás, con sentimientos de empatía, afecto e intimidad. Entiende el dar y recibir en las relaciones humanas.	Tiene pocas relaciones cercanas y de confianza con los demás; le resulta difícil ser cálido, abierto y preocupado por los demás. Está aislado y frustrado en sus relaciones interpersonales. No está dispuesto a hacer compromisos para mantener lazos importantes con los demás.
5 Propósito de vida	Tiene metas en la vida y un sentido de orientación, considera que hay un significado para la vida presente y pasada; mantiene creencias que dan propósito a su vida.	Carece de sentido de la vida, tiene pocas metas u objetivos, carece de sentido de dirección, no ve propósito en su vida pasada, no tiene perspectivas o creencias que le den sentido a su vida.
6 Auto aceptación	Posee una actitud positiva hacia el yo; reconoce y acepta múltiples aspectos del yo, incluyendo buenas y malas cualidades, se siente positivo sobre su vida pasada.	Se siente insatisfecho consigo mismo; está decepcionado con lo que ha ocurrido en su vida pasada; está preocupado por ciertas cualidades personales. Desea ser diferente a lo que es.

Keyes (2002, 2007) propuso que la salud mental puede concebirse como un estado en el cual los individuos están libres de patologías y tienen altos niveles de bienestar psicológico, social y emocional y, en consecuencia, pueden ser prósperos o florecientes, lo opuesto es descrito por el término languidecer (Ver Figura 7), que se refiere a una condición en la cual la vida de una persona parece vacía o estancada, sin que exista necesariamente un trastorno mental. Se ha observado que la languidez puede ser muy frecuente en jóvenes quienes buscan llenar la sensación de vacío con alcohol, drogas o sexo, lo cual solo profundiza el vacío y hace que la persona sea más disfuncional (Huppert et al., 2009).

Figura 7

Espectro de la salud mental, extraído de Huppert et al., 2009.



Keyes (2002, 2007) plantea que una adolescencia saludable y una adecuada transición a la edad adulta requieren además de evitar conductas de riesgo, potencializar el aprendizaje que permite que el adolescente obtenga resultados favorables físicos, emocionales y sociales (Benson, 2007; Damon, 2004; Lerner, 2005). Scales et al. (2000) propusieron siete indicadores del desarrollo positivo del adolescente, uno relacionado con el desempeño académico: 1) liderazgo, 2) éxito

académico, 3) ayuda a otros, 4) mantenimiento de la salud física, 5) retraso de la gratificación, 6) valoración de la diversidad y 7) transformación de la adversidad.

Benson, pionero en el paradigma desarrollo positivo adolescente, propone en 1990 las fortalezas del desarrollo (Benson et al., 2006), estas representan un antecedente para comportamientos de protección o riesgo en la adultez, por ello la evaluación de las fortalezas en la etapa de la juventud representan un modelo a valorar para promover bienestar psicológico (Andrade-Palos & González-Fuentes, 2015). Al respecto, se ha demostrado que el bienestar tiene algunos predictores que pueden ser modificables y en la medida en que puedan promoverse en la población en general, se espera que más gente viva con mayor salud mental y florecimiento (Huppert, 2009).

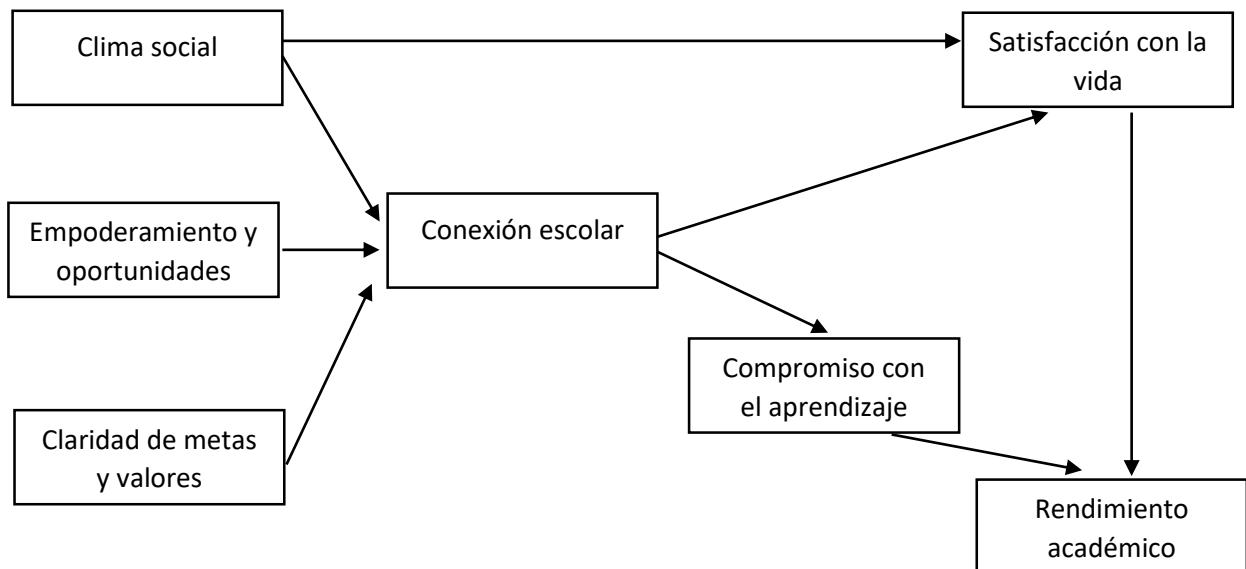
En varios modelos representativos del desarrollo positivo del adolescente, se ha observado que la competencia escolar es una de las principales áreas de desarrollo, pues es una de las tareas más relevantes a realizar en esa etapa. Hamilton et al. (2004) citan dentro de las fortalezas personales y sociales que facilitan un desarrollo positivo a la categoría de desarrollo intelectual, incluyendo el éxito escolar como uno de los elementos necesarios. Scales et al. (2000) identificaron que la motivación del logro y el compromiso escolar (las cuales son fortalezas internas), en combinación con el tiempo dedicado a programas juveniles, (fortaleza externa), predijo significativamente el éxito escolar de estudiantes de 6° a 12° grado.

Pertegal y Oliva (2017) pusieron a prueba un modelo estructural (Figura 8) sobre la contribución de los activos escolares en el desarrollo del bienestar y el éxito escolar de 1944 adolescentes de entre 12 y 17 años, estudiantes de nivel secundaria de Andalucía, se encontró que la conexión escolar resultó ser un mediador de variables como clima social, empoderamiento y oportunidades y claridad de reglas y valores en la escuela con el compromiso con el aprendizaje; además de un predictor positivo del compromiso con el aprendizaje y de la satisfacción con la vida

e indirectamente del rendimiento académico. Entendiendo la conexión con la escuela como el grado en que los adolescentes tienen un sentido de pertenencia y satisfacción con su propia escuela y la evaluación del apoyo percibido por los maestros; de esta manera se resalta la importancia del desarrollo de vínculos positivos con la escuela, pues contribuye a un mayor compromiso con el aprendizaje y esto a su vez conduce a un mejor rendimiento académico, lo cual es consistente con lo planteado por Zins et al. (2004) acerca de que el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar de los adolescentes, promueven un desarrollo positivo que de manera indirecta mejora el rendimiento académico.

Figura 8

Propuesta de modelo sobre la contribución de los activos escolares en el desarrollo del bienestar y el rendimiento escolar de adolescentes (Pertegal & Oliva, 2017).



De acuerdo con Scales et al. (2000), los límites y las expectativas juegan un papel relevante para desarrollar compromiso con el aprendizaje, especialmente entre los jóvenes que experimentan obstáculos o prejuicios para el logro debido a su género, raza o etnia o estado socioeconómico. Los mismos autores señalan que las expectativas, toma de decisiones, poder personal y autocontrol en

niños son elementos de importancia, incluso más que el coeficiente intelectual, para que más tarde en la adolescencia tengan mejores recursos para hacer frente al estrés y sean más exitosos académicamente.

Syeda y Sarwat (2017) realizaron una investigación con 300 universitarios pakistaníes y encontraron una relación negativa y significativa entre depresión y rendimiento académico y una relación positiva con la felicidad subjetiva y satisfacción con la vida. Turashvili y Japaridze (2012) encontraron que los universitarios que tenían un nivel de rendimiento académico medio o alto, tienen también un alto índice de bienestar, propósito de vida y crecimiento personal.

Chavez en 2006 realizó una investigación relacionando el rendimiento académico con el bienestar psicológico de 92 estudiantes de 17 y 18 años de edad, cuantificó el rendimiento académico con el promedio obtenido en la segunda evaluación parcial y utilizó la escala de Bienestar Psicológico en Jóvenes adolescentes (BIEPS-J), encontró una relación positiva entre ambas variables, específicamente fueron significativas las dimensiones de vínculos psicosociales, la autoaceptación, el control de las situaciones y los proyectos de vida.

Respecto a la salud física, Ryff (2014) señala que cada vez más se encuentra evidencia biológica de que la eudamonia se relaciona con la salud y con la función de cumplir metas adaptativas y protectoras, por ejemplo, Edwards et al. (2004) encontraron que realizar ejercicio y una alta autoestima se asocia con bienestar psicológico. Respecto al sueño, también se ha encontrado su relación con la salud (Lima et al., 2018), se encontró que aquellas personas que tienen un horario de sueño óptimo es decir de 6 a 8.5 horas por noche, reportan tener niveles más altos de dominio ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito en la vida y autoaceptación así como menos síntomas de depresión y ansiedad, indicando que el sueño es un elemento relevante para manejar el estrés y la autoregulación (Hamilton et al., 2007).

A pesar de la evidencia, algunos autores (Bücker et al., 2018) refieren que los estudiantes con bajo desempeño académico, no necesariamente reportan un bajo nivel de bienestar y los estudiantes con alto rendimiento no experimentan automáticamente altos niveles de bienestar, conclusión a la que llegaron tras realizar un meta-análisis con 47 estudios, esto debido a que interfieren otras variables para explicar el rendimiento académico una de ellas son las de salud física.

2.1.5 Variables de salud física.

El rendimiento académico también se ha asociado, aunque en menor medida con conductas de salud (Castelli et al., 2014; Michael et al., 2015).

Teniendo como referencia la definición de salud de la OMS (1948) que implica un estado de bienestar físico y mental y no solo la ausencia de enfermedad, se propuso un área denominada salud y bienestar escolar por Basch (2011), quien en su trabajo *Los estudiantes más sanos aprenden mejor: un eslabón perdido en las reformas escolares para cerrar la brecha de logros*, resalta que los problemas de salud se vinculan a resultados educativos a través de cinco vías: percepciones sensoriales, cognición, compromiso con la escuela, el ausentismo, y el abandono. El autor propone impulsar el área de salud escolar para mejorar el rendimiento estudiantil.

Busch et al. (2014) realizaron una revisión sistemática de estudios que abordaban en adolescentes la relación de conductas de salud y rendimiento académico, los autores encontraron treinta artículos desde 1992 que describían que el uso de alcohol y marihuana, el tabaquismo, acoso escolar, las relaciones sexuales tempranas y el tiempo excesivo de uso de pantalla (televisión, internet, videojuegos) afectaban negativamente el rendimiento académico, mientras que la nutrición saludable y la participación en deportes de equipo tuvieron un efecto positivo en el rendimiento académico. De acuerdo con varios autores (Asigbee et al., 2018; Lesani et al., 2016;

Logi et al., 2010;), las dos variables de mayor interés que se han relacionado con el rendimiento escolar y la salud son la dieta y la actividad física.

Una aportación importante de Flores y Sánchez (2012) fue la conclusión a la que llegaron respecto a la salud y el rendimiento académico, pues indicaron que no todos los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico están enfermos, pero un estado de salud óptimo contribuye a un buen rendimiento académico.

2.1.5.1 Hábitos de salud física.

Los estudiantes, principalmente de educación media superior y superior, son una población susceptible de adquirir hábitos de vida poco saludables, debido a largas horas de estudio, horarios de clase en jornadas discontinuas, aumento de la vida nocturna, escasez de presupuesto, acciones que redundan en ayunos prolongados y consumo de alimentos ricos en grasa y azúcar (Godoy et al. 2015). Dado que los procesos físicos y mentales se influyen mutuamente (Grissom, 2005), debe considerarse la influencia de la actividad física, alimentación (Misuraca et al., 2017) y calidad del sueño (Lund et al., 2010) en el rendimiento académico.

La práctica regular de actividad física impacta positivamente sobre la memoria de las personas (Cuttler et al., 2017), el tiempo de reacción, la inteligencia, la creatividad y en el proceso de síntesis y degradación de los neurotransmisores (Misuraca et al., 2017) debido al aumento en el transporte de oxígeno al cerebro, lo que serviría para alcanzar un mejor rendimiento académico (Morales et al., 2011). Según algunas guías sobre actividad física (OMS, 2021; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021), los adultos mayores a 18 años deben dedicar al menos 150 minutos semanales a la práctica de actividad física.

De acuerdo con la OMS (2019), la actividad física incluye el movimiento del cuerpo producido por los músculos esqueléticos que resulta en gasto de energía que pueden ser realizados cotidianamente como ocupación, distracción, ejercicio y deporte. El ejercicio implica movimientos corporales planificados y estructurados con el objetivo de mejorar alguna cualidad física como la fuerza, potencia, velocidad, resistencia aeróbica, entre otras; por otro lado, el deporte es una actividad física organizada, es decir que implica reglas estructuradas y es competitivo a nivel individual o grupal (Nigg, 2003).

Grissom (2005) encontró relación entre la aptitud física y el logro académico, siendo más fuerte para las mujeres que para los hombres, estos hallazgos son consistentes con lo reportado por El et al. (2017) quienes realizaron una investigación en donde evaluaron la activación física y la asociación con variables sociodemográficas, de salud y rendimiento académico de 1189 universitarios y encontraron que las mujeres tenían más consciencia de su salud y mejor rendimiento académico que los hombres, así como una asociación positiva con el nivel de activación física. Sin embargo, en adultos es más común la práctica de actividad física en el tiempo libre, en hombres con niveles altos tanto de educación como de estatus socioeconómico (Trost et al., 2002). También se ha reportado que, con el aumento en la edad, el comportamiento hacia el ejercicio tiende a disminuir, la etapa universitaria es un periodo crítico pues los jóvenes deben dedicar muchas más horas al estudio y reducir las de ocio (Blasco et al., 1996).

Rodríguez et al. (2013) reportaron con datos de 799 universitarios que la principal razón por la que no realizan actividad física es por la falta de tiempo y en segundo lugar “por pereza”. Ante este panorama, se ha considerado emplear tecnologías digitales para el incremento de activación física de esta población (Davies et al., 2012) ya que, según un estudio hecho en la Universidad de Catalunya (Felez, 2017), se reportó que los universitarios pasan aproximadamente

10 horas al día en conductas sedentarias que implicaban el uso de aparatos electrónicos, estar sentados en algún medio de transporte, haciendo tarea o en las clases en la escuela.

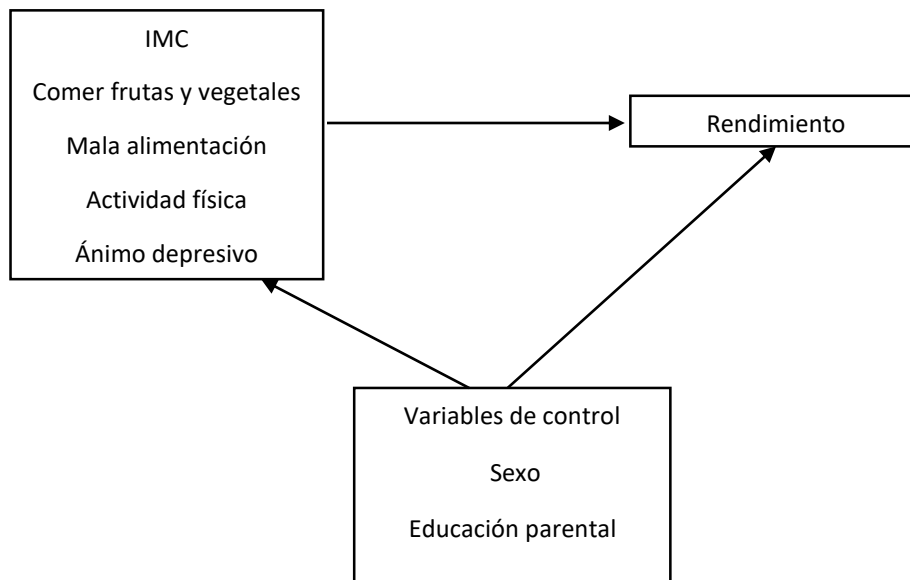
Malebo et al. (2007) realizaron un estudio con 293 jóvenes para determinar si aquellos que practicaban algún deporte mostraban diferencia en bienestar psicológico y desarrollo psicosocial de los que no realizaban actividad física, los autores encontraron que aquellos jóvenes que realizaban algún deporte tenían menor afecto negativo y menores síntomas físicos y depresivos.

Min et al. (2017) concluyeron que participar en alguna actividad física una vez a la semana puede mejorar el bienestar psicológico independientemente de si los participantes de su estudio tenían bajo peso, peso normal o sobrepeso; respecto al peso, Morita et al. (2016) reportaron que el sobrepeso y obesidad tienen relación con un menor rendimiento académico.

Por su parte, García-Hermoso y Marina (2017) probaron que la combinación de obesidad con niveles bajos o medios de actividad física y pasar mucho tiempo frente a una pantalla (televisión, computadora o videojuegos) está relacionado con bajo rendimiento académico. Logi et al., (2010) sometieron a prueba la hipótesis de que el aumento del Índice de Masa Corporal (IMC), la mala alimentación y la falta de actividad física se asocian con un bajo rendimiento académico en población adolescente (Figura 9), los autores probaron dicha hipótesis en una muestra de 6346 estudiantes islandeses de entre 14 y 15 años, además midieron las variables estado de ánimo deprimido y autoestima. En el modelo que sometieron a prueba encontraron que cuando controlan las variables sexo, educación de los padres, estructura familiar y ausentismo; variables como el IMC, comer frutas y vegetales, consumir comida con poco valor nutricional, depresión y autoestima, explicaron el 27% de la varianza del rendimiento académico, el IMC fue la variable que se asoció más fuertemente con el rendimiento académico, seguido de la dieta, la actividad física, la depresión y la autoestima.

Figura 9

Modelo de conductas de salud y rendimiento académico de Logit et al., 2010



Con estos hallazgos, puede evidenciarse que la nutrición juega un papel importante en el rendimiento académico, pues el déficit o exceso en la alimentación de los estudiantes es causa de desnutrición y entre otras alteraciones un notable desinterés por lo que sucede a su alrededor, falta de atención y somnolencia (Flores & Sánchez, 2012).

Cervera et al. (2014) describieron que regularmente la dieta de la población universitaria es de baja calidad ya que se caracteriza por el alto consumo de alimentos cárnicos y lácteos que se refleja en exceso de grasa saturada, colesterol y proteína animal y la baja ingesta de frutas y verduras, legumbres y pescado. Los estudiantes de la investigación de Rodríguez et al. (2013) reportaron que normalmente solo consumen colaciones entre las comidas importantes, lo que podría provocar un aumento en la prevalencia de sobre ingesta en las comidas importantes, al dejar un tiempo largo de ayuno, lo que dificulta la concentración y por ende el aprendizaje.

También se ha identificado el efecto nocivo de la insuficiencia de ingesta en algunos minerales, como por ejemplo la de hierro, causante de anemia, que se manifiesta por retraso en el aprendizaje, en especial el verbal, la de yodo afecta el coeficiente intelectual, la de magnesio como causa de vértigo y depresión, la de zinc apatía y convulsiones, la de manganeso alteración de la coordinación motora (Flores & Sánchez, 2012). Nyaradi et al. (2015) en su investigación con estudiantes australianos identificaron que un patrón de dieta poco sano u occidental se asocia significativamente con un bajo rendimiento académico.

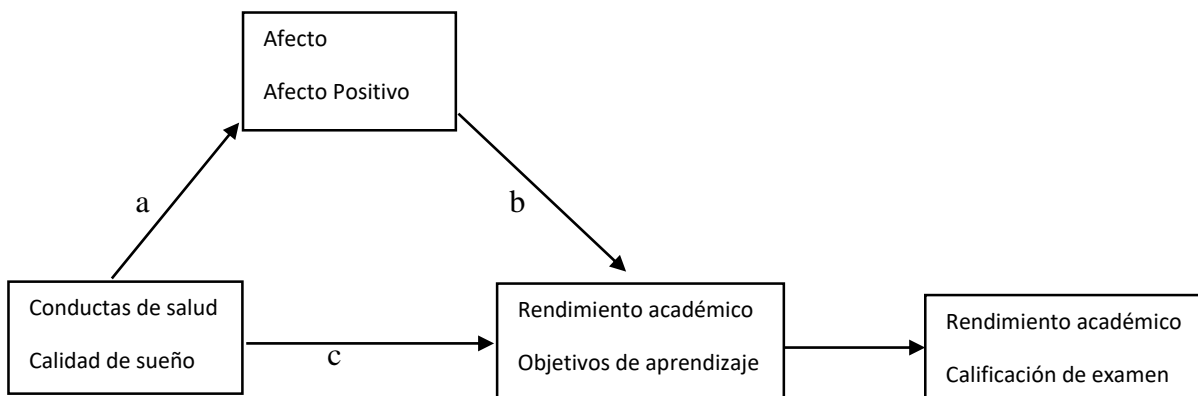
Además de la actividad física y la nutrición, se han estudiado otras variables de salud física, por ejemplo, la calidad y la cantidad del sueño, ya que se ha visto que también están estrechamente relacionadas con la capacidad de aprendizaje del alumno y el rendimiento académico (Dunbar et al., 2017; Machado-Duque et al., 2015). Perkinson-Gloor et al. en 2013, reportaron un estudio en el que concluyeron que dormir menos de un promedio de 8 horas por noche se relacionó con más cansancio, menor persistencia conductual, menos actitud positiva hacia la vida y calificaciones más bajas en la escuela, en comparación con una mayor duración del sueño, ya que se ve involucrada la codificación y la consolidación de la memoria (Walker & Stickgold, 2004). Sabia et al. (2017) proponen un número de horas de sueño “óptimo académico” de 8.5 horas por noche, ya que según Curcio et al. (2006), la pérdida de sueño se asocia frecuentemente con un aprendizaje declarativo y de procedimiento pobre en los estudiantes, así como un bajo rendimiento neurocognitivo y académico.

Flueckiger et al. (2016) plantearon un modelo de comportamientos de salud, afecto y rendimiento académico (Figura 10). Durante 32 días consecutivos, 72 estudiantes de primer año reportaron su calidad de sueño, su actividad física, su afecto positivo y negativo, así como el logro de metas de aprendizaje y calificaciones de los exámenes. Encontraron que el logro de las metas

de aprendizaje es mediado por la calidad de sueño y actividad física lo cual a su vez está mediado por el afecto positivo, también observaron que, a mejor calidad del sueño, mejor logro de metas de aprendizaje. Otro de los hallazgos del estudio fue que los afectos positivos/negativos diarios median la relación entre la calidad del sueño y el logro de objetivos de aprendizaje, por ejemplo, en los días en que los estudiantes reportaron mayor calidad de sueño, también reportaron mayor afecto positivo, este efecto a su vez predice un mayor logro en la meta de aprendizaje. Concluyendo que es relevante considerar las conductas de salud en el estudio del rendimiento académico.

Figura 10

Modelo de comportamientos de salud, afecto y rendimiento académico de Flueckiger et al., (2016)



Por otro lado, Chasco et al. (2014) encontraron que hábitos como fumar y beber repercuten de manera negativa en el rendimiento académico. Shaffer et al. (2015) demostraron que casi un tercio de los estudiantes de la muestra de su estudio presentaron riesgos relacionados con la salud, incluyendo, alto consumo de alcohol, alto índice de masa corporal, baja calidad de vida y falta de sueño, por lo que recomiendan intervenciones destinadas a modificar las conductas relacionadas con la salud para favorecer el rendimiento académico.

Por su parte, Griggs y Crawford (2017) analizaron la relación entre la esperanza, las autoevaluaciones básicas, el bienestar emocional, conductas de riesgo para la salud y el rendimiento académico de 495 estudiantes de primer año universitario. Los autores encontraron que las autoevaluaciones básicas son componentes de la teoría de la esperanza que han sido útiles para predecir el bienestar emocional y el rendimiento académico, no así para predecir el uso de drogas, el consumo de alcohol y la toma de riesgos sexuales.

Las investigaciones reportadas permiten evidenciar el rol fundamental de la salud física como una de las variables personales en el rendimiento académico, al respecto, Cabrera et al. (2018) señalan que entre más saludables sean las decisiones que tome un estudiante, mejor serán los resultados que obtenga en la escuela y por lo tanto cuenta con mayor posibilidad de concluir su formación educativa.

Además de las variables propias de los individuos, para explicar el rendimiento académico también intervienen factores del entorno como la escuela y la familia, estas variables se reportan en la siguiente sección.

2.2 Variables contextuales.

Son aquellos elementos del ambiente que favorecen o dificultan el rendimiento académico de los estudiantes y en esta revisión se dividen en escolares o institucionales y familiares. Martín (2015) propone que el estudio de los factores contextuales y su influencia en el rendimiento académico surge de la teoría ecosistémica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), ya que considera la influencia de los cambios en los entornos inmediatos y las relaciones entre ellos. De esta manera, se identifican con el microsistema elementos como el rol de los maestros, los programas de estudio y los factores ambientales del salón; al mesosistema se relacionan la seriación de las materias, el entorno familiar, la profesión y oficio de los padres (González, 2013) así como

su nivel de escolaridad. Al respecto, Barahona (2014) concluyó que la variable escolaridad de los padres no es significativa para predecir el rendimiento académico contrario a lo propuesto por Bandura en 1993, quien afirmaba que la escolaridad de los padres si era significativa. Por lo que se refiere al exosistema se ubican factores como el costo de la carrera, el lugar de estudio, los problemas de salud y la situación laboral, con referencia al macrosistema se tienen la movilidad urbana, el medio ambiente socioeconómico y político que rodea al alumno.

2.2.1 Variables escolares.

Son un elemento contextual que indaga sobre el espacio físico y la interacción entre los estudiantes y los elementos del entorno educativo y su influencia en el rendimiento académico.

Existen varias investigaciones en torno a las variables escolares, por ejemplo, Martín-Pavón et al. (2018) indagaron variables contextuales como la influencia de los procesos académico-administrativos, el desempeño del asesor y del tutor y encontraron que para definir operacionalmente el rendimiento académico a nivel posgrado, es relevante considerar el desempeño del asesor.

También se ha observado que los problemas de salud y hábitos poco saludables pueden afectar no solo a los estudiantes sino también la productividad de los profesores y por tanto la eficacia en el aula, además de incidir en el ausentismo lo que afecta finalmente el rendimiento académico de los alumnos (Eaton et al., 2006).

2.2.1.2. *Clima escolar.*

El clima escolar es un factor contextual que se ha relacionado con rendimiento académico (Smith, 2008; Wolniak & Engberg, 2010; Zullig et al., 2011); Zullig et al. (2010) realizaron una revisión histórica sobre el estudio del clima escolar y encontraron que el estudio científico del clima escolar se remonta a la década de 1950 con el inicio de la investigación del clima organizacional y de cómo elementos relacionados con el entorno y las relaciones sociales influían en la productividad, luego se analizaron los mismos elementos pero en el entorno educativo.

Una de las primeras investigaciones en asociar estas variables fue la de Brookover et al. quienes en 1978 evaluaron en algunas escuelas primarias de Michigan la relación entre el nivel educativo y socioeconómico, la condición racial, el clima escolar y el rendimiento académico. Los investigadores encontraron una fuerte asociación entre estas variables, así como que el nivel educativo y socioeconómico de origen y la condición racial tienen bajo nivel explicativo al controlar el efecto del clima escolar.

Zullig et al. (2011) con 2049 estudiantes de secundaria y bachillerato solamente encontraron relaciones significativas entre rendimiento académico y los siguientes dominios del clima escolar: relaciones positivas entre estudiantes y profesores, apoyo académico, orden y disciplina, ambiente físico escolar, ambiente social escolar y satisfacción académica. Además, se encontró una relación significativa entre la conexión escolar y la satisfacción escolar medida mediante la Escala Multidimensional de Satisfacción de Vida de los Estudiantes (MSLSS).

Díaz y Caso (2018) sometieron a prueba un modelo teórico-hipotético integrado por variables afectivo-motivacionales de aptitud, escolares y familiares con una muestra de 1633 estudiantes de secundaria y encontraron que el clima escolar, la violencia, la disciplina escolar y el

consumo de sustancias fueron las variables que en mayor medida predijeron el rendimiento académico.

Contrario a estos resultados, en México, Barreto y Alvarez (2017) realizaron un estudio para averiguar la influencia del clima escolar en el rendimiento académico de 303 estudiantes de una preparatoria pública del Estado de Nuevo León y los autores encontraron que el clima escolar no es determinante para obtener altas calificaciones, sin embargo, reconocen la importancia de promover un clima escolar positivo para el desarrollo educativo.

Por su parte, Thapa et al. (2013) concluyeron que las relaciones positivas estudiante-maestro y estudiante-estudiante están asociadas con bajos comportamientos problemáticos y mejor rendimiento escolar. Así como la conexión escolar (sentido de pertenencia de los estudiantes) se asocia con la salud y resultados académicos.

También se ha observado que los recursos para el aprendizaje disponibles en el centro educativo se relacionan con el rendimiento académico, por ejemplo, Wolniak y Engberg (2010) analizaron en su investigación diversos aspectos del ambiente escolar relacionados con el rendimiento escolar y encontraron que el rendimiento de los estudiantes es mayormente explicado por la disponibilidad de recursos de la escuela, es decir, computadoras, biblioteca e internet, que por el desempeño docente.

El clima escolar se ha abordado como un concepto multidimensional y ha sido definido de diversas maneras considerando a profesores, alumnos, su interacción e incluso la infraestructura de la escuela (Juárez-Herrera, 2014). Se ha nombrado también clima de la clase considerando dos vertientes en su estudio: clima académico y clima social de la clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser & Eccles, 1998), mientras que el segundo enfatiza la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre los mismos estudiantes.

La mayoría de los investigadores coinciden en que el clima escolar se percibe de manera grupal, pues implica a la comunidad estudiantil compuesta al menos por estudiantes y profesores; Trickett et al. (1993) definen al clima escolar como las percepciones subjetivas que maestros y alumnos comparten sobre las características del contexto escolar; Cohen et al. (2009) indican que se trata de un fenómeno grupal basado en la calidad y el carácter de la vida escolar, así como de los patrones de experiencias de las personas. Para Claro (2013), el clima escolar tiene su origen en las comunidades escolares e influye de forma positiva o negativa en los procesos de aprendizaje y por ende en el rendimiento académico (Preble & Taylor, 2009).

Barreto y Alvarez (2017) indican que el clima escolar está integrado por la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, la organización y el estilo de dirección docente. Cho (2017) aplicó un cuestionario a universitarios, donde identificó la preparación de los profesores como el factor más importante para lograr un aprendizaje. Rodríguez y Hernández (2008) ubicaron los siguientes elementos por parte del docente, como relevantes para el aprendizaje: dedicación de tiempo a la población estudiantil (clase y extraclase), exigencias que no se corresponden con apoyos del profesor, poca apertura y trato, formato de “conferencia” de la clase, relación impersonal, poco reconocimiento al esfuerzo del alumno, así como insuficientes recursos pedagógicos, estas características correspondían con un bajo desempeño académico.

Algunos autores (Furlong, 2005; Haynes et al., 1993) coinciden con que el clima escolar implica motivación de logro, justicia, orden y disciplina, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes, relaciones estudiantes-profesor e incluso involucramiento de los padres.

Thapa et al. (2013) señalan que el clima escolar por definición refleja el desempeño de los alumnos, del personal educativo y de los padres, así como las experiencias de la vida escolar, social,

emocional, cívica, ética y académica. De manera que el clima escolar positivo se asocia con prevención efectiva de riesgos y promoción de la salud, así como con una mayor tasa de retención estudiantil y docente y por ende en el logro de objetivos académicos. Al respecto, son varias las investigaciones (Juárez-Herrera, 2014; Pertegal & Oliva, 2017) que confirman que el clima escolar positivo influye también en el desarrollo socio-personal del alumno.

En este sentido, se ha señalado la importancia de la conexión como la necesidad humana básica de pertenencia, ya que se ha observado que los estudiantes que se sienten conectados a sus escuelas tienen más probabilidades de graduarse que los que no se sienten conectados con su entorno educativo (Blum, 2005; Pittman & Richmond, 2007). Además, se ha observado que tener un sentido de conexión con la escuela está altamente relacionado con la salud mental y el bienestar psicosocial de los estudiantes (Bond, et al., 2007; Hawkins et al., 2005), ya que los estudiantes tienden a estar más motivados (Eccles et al., 1993; Stewart, 2008) y con menos problemas de disciplina estudiantil.

Bottianni et al. (2014) sugieren que la equidad escolar manifestada como un clima escolar de apoyo, la receptividad cultural y la inclusión pueden generar un clima escolar favorable que permita la participación activa de los estudiantes en la escuela. Se ha evidenciado que cuando el clima escolar es favorable, los estudiantes se involucran de manera productiva en las actividades escolares y cuando no sea así se retiran (Skinner & Pitzer, 2012). Por ejemplo, un estudiante que se siente seguro en la escuela puede tener la libertad de realizar sus tareas académicas en lugar de centrarse en las preocupaciones sobre su seguridad (Benbenishty et al., 2016). De hecho, son numerosas las investigaciones sobre clima escolar relacionadas con violencia o bullying e inseguridad (Bisset et al., 2007; Coyle, 2008; Greene, 2008; Gottfredson & DiPietro, 2010; Román & Murillo, 2011).

En menor medida existen investigaciones que relacionan clima escolar y rendimiento académico, al respecto Dantri (2018) realizó una investigación con estudiantes de secundaria para saber si el clima escolar era un predictor del rendimiento académico, el autor encontró que el clima escolar era un factor predictivo independiente de la tasa de asistencia, los puntajes en pruebas estandarizadas y el número de referencias disciplinarias, pero no fue un factor predictivo de la tasa de retención de los alumnos.

Moss y Trickett (1974) desarrollaron uno de los instrumentos más utilizados para medir clima escolar y es una escala que evalúa el clima psicosocial en el aula, conceptualizando el ambiente como un sistema dinámico, donde se incluyen las conductas de los maestros como la interacción profesor-alumno y la interacción entre pares (alumno-alumno), ya que se ha observado que existe un clima positivo cuando los alumnos perciben apoyo y respeto de los profesores, así como aceptación y respeto de los compañeros de clase (Barreto & Alvarez, 2017).

Aldridge y Ala (2013) construyeron una escala determinando que las dimensiones más relevantes para el estudio del clima escolar eran: a) apoyo del profesor, b) conectividad entre pares, c) conectividad escolar, d) consideración a la diversidad, e) claridad de las reglas y f) información y búsqueda de ayuda, este trabajo se realizó con 4067 alumnos de secundaria. Para Juárez-Herrera (2014) en un contexto mexicano universitario de evaluación de clima escolar es relevante la medición de tres dimensiones: a) institucional, b) interacciones educativas y c) satisfacción.

Trianes et al. (2006) construyeron un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar con población de secundaria y encontraron dos factores en su investigación: 1) relacionado con el centro y 2) relacionado con el profesorado. En el factor relacionado con el centro evaluaron comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en su centro educativo y en el segundo factor relacionaron percepciones de satisfacción con la relación con los profesores, analizando su comportamiento de acuerdo con valores de justicia y respeto.

Ríos et al. (2010) hacen énfasis en cómo las condiciones de infraestructura y el mobiliario de la escuela e incluso del salón de clase pueden influir en la calidad del ambiente escolar, debido a que son parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que es en el aula donde este se desarrolla. Estos autores señalan que tanto el salón como las mesas y las sillas deben estar en buenas condiciones, y en lo posible deben existir los materiales tecnológicos y didácticos adecuados para entregar una metodología más dinámica y motivadora para los estudiantes. Al respecto, González (2013) sugiere que los alumnos de alto rendimiento se preocupan por proponer el mejoramiento de sus salones de clase, así como que se programen actividades extracurriculares.

Se ha demostrado que los ventiladores en las escuelas pueden desencadenar letargo, incapacidad para la concentración y somnolencia en los alumnos, lo cual tiene un impacto negativo en el aprendizaje y rendimiento (Agencia de protección al ambiente, 2012). También se han estudiado variables ambientales como el calor de verano y su efecto en el rendimiento en pruebas cognitivas, existiendo una relación negativa con el rendimiento académico (Cho, 2017).

Como se observa en la revisión de la literatura sobre el clima escolar, este se ha caracterizado como una variable multidimensional, Zullig, et al. (2010) concluyeron que existen cinco dimensiones comunes en las investigaciones desde el inicio del estudio del clima escolar: a) orden, seguridad y disciplina, b) resultados académicos, c) relaciones sociales, d) instalaciones escolares y e) conexión con la escuela, en la figura 11 se desglosan los elementos que históricamente se han considerado en cada dimensión.

Figura 11

Dominios comunes medidos históricamente para el constructo clima escolar

Dominio	Variaciones de dominio
1.- Orden, seguridad y disciplina	Seguridad percibida, respeto por los compañeros y la autoridad, conocimiento y equidad de las políticas disciplinarias, presencia de pandillas.
2.- Resultados académicos	Realización y reconocimiento, sentido de futilidad académica, normas académicas, instrucción académica, satisfacción general con las clases, futuras y actuales evaluaciones de desempeño.
3.- Relaciones sociales	Relaciones profesor-alumno, relaciones interpersonales, relaciones entre estudiantes y compañeros.
4.- Instalaciones escolares	Temperatura de la escuela, arreglo del aula y las instalaciones, decoraciones escolares.
5.- Conexión escolar	Estudiantes emocionados, entusiastas y comprometidos, sentimientos sobre la escuela, los estudiantes se sienten valorados por su trabajo escolar.

2.2.2 Variables familiares.

Otro de los factores contextuales que ha sido asociado con el rendimiento académico son los factores familiares, específicamente el interés y la participación de los padres en la vida académica y el rendimiento escolar de los estudiantes (Hill & Tyson, 2009; Mo & Singh, 2008), es importante considerar que las variables familiares son un elemento no modificable, por ejemplo no puede cambiarse que la familia de pertenencia de los estudiantes sea monoparental y haya solamente involucramiento de un padre en comparación con un estudiante que tiene a ambos padres.

En el estudio de Rogers et al. (2009) con niños de educación primaria se observó que la percepción de presión académica de los padres a los estudiantes predice un menor rendimiento académico, mientras que el aliento y el apoyo de las madres está asociado con un mayor logro.

Ambos padres usan más presión académica con sus hijos varones, mientras que usan más aliento y apoyo con sus hijas.

Se ha resaltado también, que la existencia de ciertos problemas en las familias, se manifiestan en un pobre desempeño escolar y un nulo involucramiento parental como antecedentes del abandono en estudiantes de educación básica.

La evidencia empírica ha demostrado que los estudiantes adolescentes que tienen padres comprometidos en su vida escolar son más propensos a tener mayor asistencia, mejores calificaciones y puntajes en los exámenes, incluso menos probabilidades de fumar cigarrillos, beber alcohol, embarazos no planeados, así como inactividad física y aflicción emocional (Centers for Disease Control and Prevention, 2012). De esta manera, el entorno familiar se ha asociado con el rendimiento académico, evaluando apoyo, involucramiento parental, compromiso escolar y conductas de salud y riesgo físico, por mencionar algunas investigaciones relevantes al tema.

II. Investigación

1. Planteamiento del problema

El rendimiento académico es una variable ampliamente estudiada y da cuenta del aprendizaje de un estudiante y el logro de los objetivos educativos planteados por la institución.

Una forma de medir el rendimiento académico es a través de las calificaciones y aunque ha recibido múltiples críticas, resulta el elemento más objetivo, socialmente válido y legal con el que se cuenta para medir esta variable (Barreto & Álvarez, 2017), pues es el criterio que más frecuentemente se considera para cualquier ingreso escolar. La manera de medir rendimiento académico más común es preguntando a los mismos alumnos sobre su calificación, esto podría tener algún sesgo derivado del olvido de la información o distorsión de la percepción del desempeño académico; sin embargo, estudios como el de Barreto y Álvarez (2017) afirman que existe correlación significativa entre la calificación que el alumno reporta y la que en realidad tiene como promedio general.

Los modelos más completos de rendimiento académico que se presentaron producto de la revisión bibliográfica de este trabajo, abordan la inclusión de factores personales y contextuales, lo que dio la directriz para el formato de la presentación de la literatura en este escrito, englobando en estas categorías una serie de características principalmente cognitivas, motivacionales, emocionales-afectivas y de salud física, así como escolares y familiares ya que todas ellas inciden en el rendimiento académico.

En este sentido, aunque existen múltiples estudios que analizan el rendimiento académico y su relación con variables cognitivas y motivacionales (Galla et al., 2014; Han, 2019; Mercader et al., 2017), también hay los que analizan comúnmente el consumo de alcohol, drogas o fumar (Arria et al., 2015; Bergen et al., 2005; Meda et al., 2017;) y la depresión (Verboom et al., 2014),

hay muchos menos artículos que sean contundentes en cuanto al análisis de la relación entre el rendimiento académico y las conductas de salud física (Flueckiger et al., 2016).

El rendimiento académico se ha investigado principalmente desde la psicología educativa y parece darse por sentado que las personas cuentan con bienestar físico y mental, siendo los factores cognitivos y motivacionales los únicos que intervienen (Logi et al., 2010), Michael et al. (2015) proponen que la salud física limita en gran medida la motivación y capacidad de aprendizaje por lo que deberían considerarse a la par de los factores motivacionales y cognitivos.

A su vez, el efecto de la actividad física en el desempeño cognitivo se ha abordado principalmente desde las neurociencias y, por otro lado cuando se ha estudiado el rendimiento académico, las investigaciones con enfoque educativo tienden a considerar únicamente factores psicosociales y ambientales (Fong et al., 2017), dejando de lado la salud física, teniéndose hasta el momento pocos modelos que engloben el estudio del rendimiento académico con factores personales que impliquen a la salud mental y física además de las variables ya estudiadas tradicionalmente y la mayoría de las investigaciones reportadas son en población infantil (Aadland et al., 2017a; Aadland et al., 2017b; Aadland et al., 2018).

Este panorama se da a pesar de que por décadas se ha promovido la activación física y los hábitos de vida saludables para favorecer la salud física y mental en cualquier edad (Hillman et al., 2006; Zhang, & Chen, 2019).

Al respecto, Huppert (2009) concluyó que las personas que son físicamente activas, además de reducir el riesgo de enfermedades físicas y mentales experimentan una sensación de bienestar psicológico que favorece un alto rendimiento académico. De esta manera se habla de que la salud física está ampliamente relacionada con la salud mental y por ende con el bienestar psicológico; a

su vez estos elementos están influidos por factores contextuales tanto escolares como familiares y de ambos elementos, el primero es susceptible de modificarse por los investigadores o autoridades educativas y políticas de estado ya que depende de recursos económicos, tecnológicos y sociales. Considerando que la escuela no implica únicamente un edificio, sino un lugar educativo que incluye personas que interactúan entre sí para lograr aprender, ya que el clima escolar es una variable contextual y modificable para la institución educativa que puede influir en el éxito académico de los estudiantes, además de en el desarrollo social y emocional, inclusive físico (Zullig et al., 2010).

Los resultados de esta investigación pretenden impactar en el desarrollo de intervenciones escolares que puedan ser integrales y efectivas para mejorar los resultados académicos, ya que las escuelas pueden mejorar la salud y el aprendizaje de los estudiantes apoyando oportunidades para aprender y practicar conductas saludables (Huppert et al., 2009); por ejemplo, se puede considerar que los profesores además de favorecer la utilización de estrategias de enseñanza de contenidos académicos que favorezcan el aprendizaje significativo, pueden considerar que también representan un modelo para los alumnos y fomentar con ello hábitos saludables.

La creación y promoción de políticas públicas asociadas al campo de la salud escolar (Basch, 2011), apoyarían el éxito académico y bienestar social del país, en cambio el costo de no hacer investigación o diseñar intervenciones en torno al rendimiento académico conlleva resultados como los que se tienen hasta ahora, alumnos con excedente de años para concluir sus estudios (debido a su bajo rendimiento), frustración y malestar emocional debido al fracaso escolar (Rodríguez et al., 2004), incremento de estudiantes irregulares que presentan una mayor frecuencia de conductas de riesgo como el consumo de tabaco alcohol o drogas; o algunas otras como relaciones sexuales sin protección, conducta antisocial e intento suicida.

En este sentido, la deserción o abandono escolar tiene implicaciones psicológicas, físicas, sociales, culturales y económicas relevantes (Cho, 2017) y con ello se ve frenado el desarrollo social, científico y tecnológico del país.

Ante este panorama, se concluye que es necesario para la comprensión del rendimiento académico, considerar tanto factores personales como contextuales, ya que los individuos somos seres biopsicosocioculturales, de esta manera se propone un modelo teórico (Figura 12) que explica el rendimiento académico a través de la relación de tres predictores: hábitos de salud física, clima escolar y bienestar psicológico.

El modelo propone que los hábitos de salud física influyen directamente en el rendimiento académico (Castelli et al., 2007), considerando que un estudiante que tiene buenos hábitos de salud física, se encontrará descansado, su cuerpo estará saludable debido a la actividad física realizada y al bajo sedentarismo (Mahar et al., 2006); sus horas frente a la pantalla serán menores ya que su tiempo lo invierte en otras actividades incluido el tiempo de dedicación al estudio, por ende su rendimiento académico será mejor.

En el modelo a probar se relaciona el clima escolar directamente con el rendimiento académico, ya que, si un alumno desarrolla vínculos positivos con la escuela y se siente cómodo, seguro, confiado y conectado, tendrá sentimientos más positivos hacia la escuela (Gilman et al., 2004) y su motivación por tener un buen rendimiento académico será mayor.

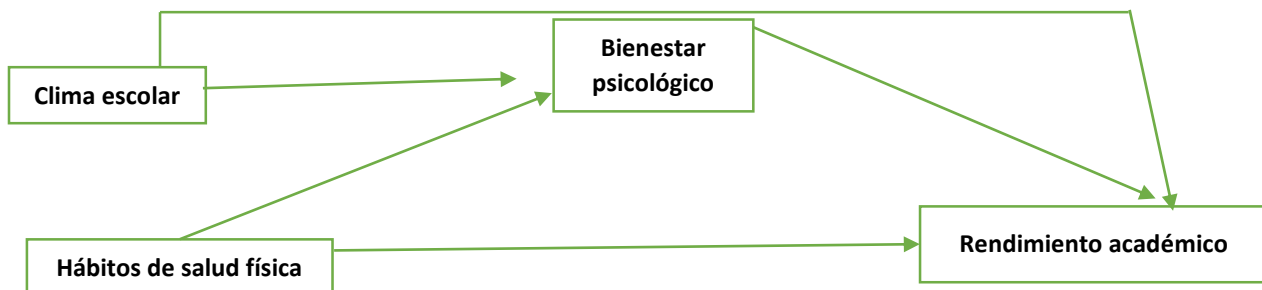
También se plantea que el bienestar psicológico media 1) la relación entre los hábitos de salud física y el rendimiento académico, y 2) entre el clima escolar y el rendimiento académico, lo primero se propone debido a que el sueño se ha relacionado ampliamente con el estado emocional de los individuos, de manera que cuando hay pocas horas de sueño, el cuerpo se siente cansado e

irritable, en cambio cuando hay un buen descanso, los individuos tendrán más energía para realizar las actividades planeadas y menos preocupación o malestar por lo físico, lo cual permitirá a los alumnos tener un mejor rendimiento académico (Zawadzki, 2018); además realizar actividad física está asociado con una mejora en el estado de ánimo y la liberación de endorfinas, lo que induciría también una sensación de bienestar y los estudiantes pueden enfocarse al logro de metas escolares y obtendrán un mejor rendimiento académico.

En cuanto a la mediación de bienestar psicológico entre clima escolar y rendimiento académico, se propone esta relación debido a que un entorno favorable para los estudiantes con relaciones positivas entre alumnos y profesores, con seguridad en su escuela y con motivación para permanecer en la misma, aportará una sensación de bienestar psicológico, lo cual influirá en su compromiso escolar y por ende en el rendimiento académico (Cohen et al., 2009).

Figura 12

Propuesta de modelo para explicar el rendimiento académico

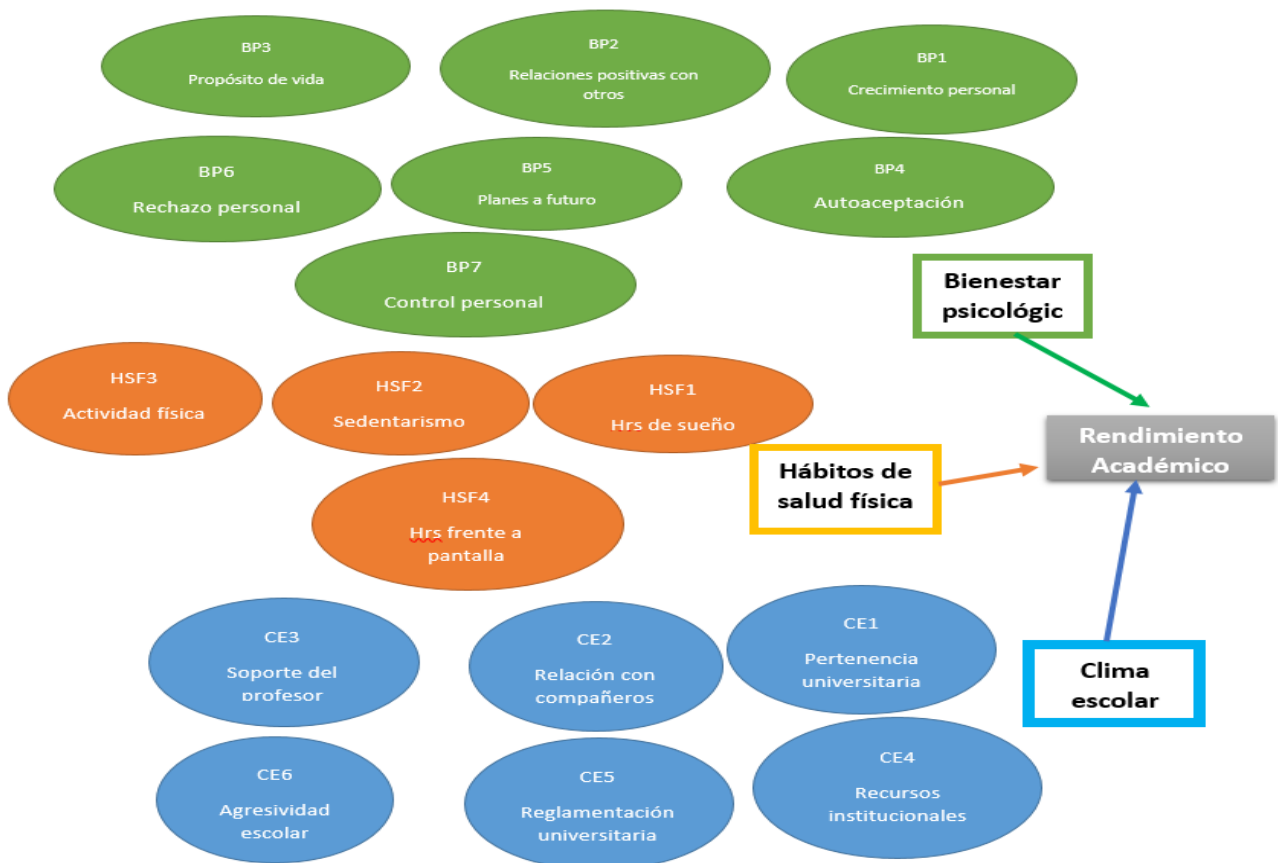


Un análisis detallado permitirá saber si las diferencias en las variables de interés que explican el rendimiento académico, se debe a los individuos y sus características personales, a su formación o área de conocimiento en la que están especializándose o a su contexto o clima escolar, por ello se considera relevante para esta investigación conocer si existen diferencias entre alumnos de las diferentes áreas de conocimiento (biológicas y de la salud, sociales y humanidades e

ingenierías), ya que algunos autores (Buela-Casal et al., 2011; Morocho, 2015) indican que estas diferencias por áreas de conocimiento se pueden deber a que en cada una de las áreas se valoran de forma diferente los múltiples indicadores de medidas de la calidad universitaria, por ejemplo, en algunas áreas se da mayor importancia a la publicación de artículos científicos, en otra a las patentes, o a la culminación de estudios de posgrado (Sierra et al., 2009), lo cual también se relaciona con las diferencias en los intereses de los estudiantes por los distintos campos de conocimiento (Arana-Uli, 2010). En la Figura 13 se presenta un diagrama de senderos con las relaciones entre variables hipotetizadas.

Figura 13

Diagrama de senderos para el modelo del rendimiento académico



2. Pregunta de investigación

Con base en la revisión de la literatura sobre rendimiento académico y las variables relacionadas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿El clima escolar, los hábitos de salud física y el bienestar psicológico predicen el rendimiento académico de estudiantes universitarios?

3. Hipótesis de trabajo

Los hábitos de salud física y el clima escolar predicen el bienestar psicológico y este a su vez predice el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Para lograr responder la pregunta de investigación, el estudio se dividió en dos fases.

FASE I.- Desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U)

Objetivo general

- Desarrollar y analizar las características psicométricas de una escala para evaluar el clima escolar en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Se contó con una muestra no probabilística de 329 estudiantes universitarios mexicanos (69% mujeres y 31% hombres) voluntarios, con edades de 18 a 28 años ($M=21.58$, $DE=2.44$) que cursaban de primero hasta el último grado del nivel licenciatura, provenientes de instituciones públicas y privadas (85 y 15% respectivamente).

Instrumento

Se definió el clima escolar como el conjunto de percepciones generadas por el entorno escolar, que considera elementos académicos, sociales y físicos del ambiente institucional. Para constituir el instrumento de este trabajo, se tomaron en cuenta las tres áreas del clima escolar (académica, social y física) y por cada área se incluyeron dimensiones que comúnmente se han definido como indispensables para la evaluación del clima escolar: clima académico, comunidad, seguridad y entorno institucional (Aldridge & McChesney, 2018; Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).

Para la elaboración del banco de reactivos de la Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U) se retomaron reactivos de tres instrumentos que correspondían a las dimensiones propuestas: la Escala de Experiencia Universitaria (Juárez, 2019), la *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S) (Bear et al., 2011) y la *Escala de Clima Social Escolar* (ECLIS) (Aron et al., 2012), se optó por utilizar reactivos de estos instrumentos por su idoneidad para la etapa universitaria, su construcción y/o adaptación a población hispanohablante y su amplio uso para evaluar el constructo de clima escolar.

La escala generada es autoaplicable en versión impresa o vía electrónica, contó de manera inicial con 61 reactivos de las dimensiones: clima académico, comunidad, seguridad y entorno institucional; las opciones de respuesta son en escala tipo Likert de siete puntos y van de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Se consideraron siete opciones de respuesta debido al nivel educativo de los participantes y con la finalidad de obtener mejores propiedades psicométricas (Anexo 1).

Procedimiento

La escala se publicó en redes sociales y se realizaron aplicaciones en aulas virtuales, enfatizando el otorgamiento del consentimiento y la participación voluntaria. Una vez recopilados los datos, se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento con el sistema estadístico SPSS-23. Las pruebas de reactivos se realizaron con la muestra total; posteriormente, esta se dividió aleatoriamente en dos submuestras de 159 participantes para el análisis factorial exploratorio y análisis de consistencia interna y 170 participantes para el análisis factorial confirmatorio realizado en el programa estadístico AMOS 24.

Resultados

Inicialmente se realizó un análisis de los 61 reactivos (sesgo, curtosis y variabilidad de las respuestas), se consideraron los criterios recomendados por Vázquez (2012) que sugieren una curtosis menor a 10 y la asimetría inferior a 3 como condiciones prácticas para evaluar la normalidad de una variable. Al finalizar estos procedimientos estadísticos, quedaron 48 reactivos para continuar con los análisis. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados con rotación oblicua como la oblimin, con normalización Kaiser y se estimó la correlación reactivo-total corregida. Se utilizó la rotación oblicua porque se considera que las dimensiones están relacionadas y forman parte de un mismo constructo. Para conformar los factores se contemplaron, al menos, tres reactivos por factor, cada reactivo con saturación $\geq .40$ en un solo factor (estructura factorial simple), correlación reactivo-total corregida $\geq .20$, congruencia conceptual reactivo-factor, y consistencia interna por factor $\geq .60$ calculada por el Alfa de Cronbach. El análisis factorial exploratorio arrojó 22 reactivos agrupados en seis factores con una varianza total explicada de 55.36% ($KMO = .819$, Barlett $X^2 = 1454.711$, $p < .001$). La consistencia interna global fue de $\alpha = .858$ (Tabla 1).

Tabla 1*Características factoriales y de confiabilidad de la ECE-U*

Factores y reactivos	Peso Factorial	Varianza explicada %
Factor 1: Soporte del profesor		35.32
8. Los profesores saben corregir sin que los estudiantes se sientan humillados	.768	
9. Los profesores tratan a todos los alumnos por igual	.798	
10. Los profesores aceptan opiniones diferentes a las suyas	.837	
11. Los profesores se preocupan por sus alumnos	.726	
Factor 2: Pertenencia universitaria		8.214
14.- Entrar a la Universidad fue un orgullo para mí	.683	
15.- Me gusta mi vida escolar	.674	
16.- Recuerdo que al ingresar a la Universidad me sentía contento	.787	
20.- Me gusta mi Universidad y eso me hace sentir bien	.449	
Factor 3: Relación con compañeros		11.672
23.- La paso bien con mis compañeros de clase	.771	
26.- Me siento respetado por mis compañeros	.670	
31. Confío en mis compañeros	.584	
32.- Mis compañeros son amigables entre ellos	.819	
Factor 4: Agresividad escolar		17.46
37.- Mis compañeros son muy agresivos	.679	
38.- A mis compañeros les gusta poner sobrenombres	.675	
39.- Mis compañeros se han burlado de mí	.782	
40.- Los estudiantes amenazan e intimidan a otros	.715	
Factor 5: Reglamentación universitaria		25.19
45.- En la universidad está claro lo que está permitido y lo que está prohibido	.976	
46.- Los estudiantes saben cuáles son las reglas de la Universidad	.731	
47.- Mi Universidad tiene un protocolo para atención de violencia sexual y/o de género	.446	
Factor 6: Recursos institucionales		9.12
53.- Los baños de mi escuela regularmente están limpios	.700	
55.- Dispongo de suficiente material de trabajo en el salón	.545	
56.- Dispongo de suficientes libros en la biblioteca	.721	

Posteriormente, se realizó el análisis factorial confirmatorio con la segunda submuestra y se probó un modelo con los 6 factores como variables latentes y los reactivos como variables observadas. Se realizaron las pruebas de adecuación muestral y un análisis factorial confirmatorio de máxima verosimilitud. Las varianzas de las variables latentes se fijaron en 1.0 y las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres.

Se realizaron los ajustes con base en los criterios estadísticos (índices de modificación y saturación factorial de cada reactivo) y teóricos (coherencia conceptual reactivo-factor) con el fin de mantener el valor conceptual del instrumento. Los ajustes se hicieron de modo secuencial, se eliminó el reactivo 15, y se asociaron algunos errores según los valores de la covarianza estandarizada (ver Figura 14). El modelo mostró un ajuste adecuado con las seis dimensiones.

Los indicadores de bondad de ajuste para el modelo se muestran en la Tabla 2. El modelo final de la escala presentó niveles aceptables de ajuste a los datos, siendo consistente con el análisis exploratorio.

Tabla 2

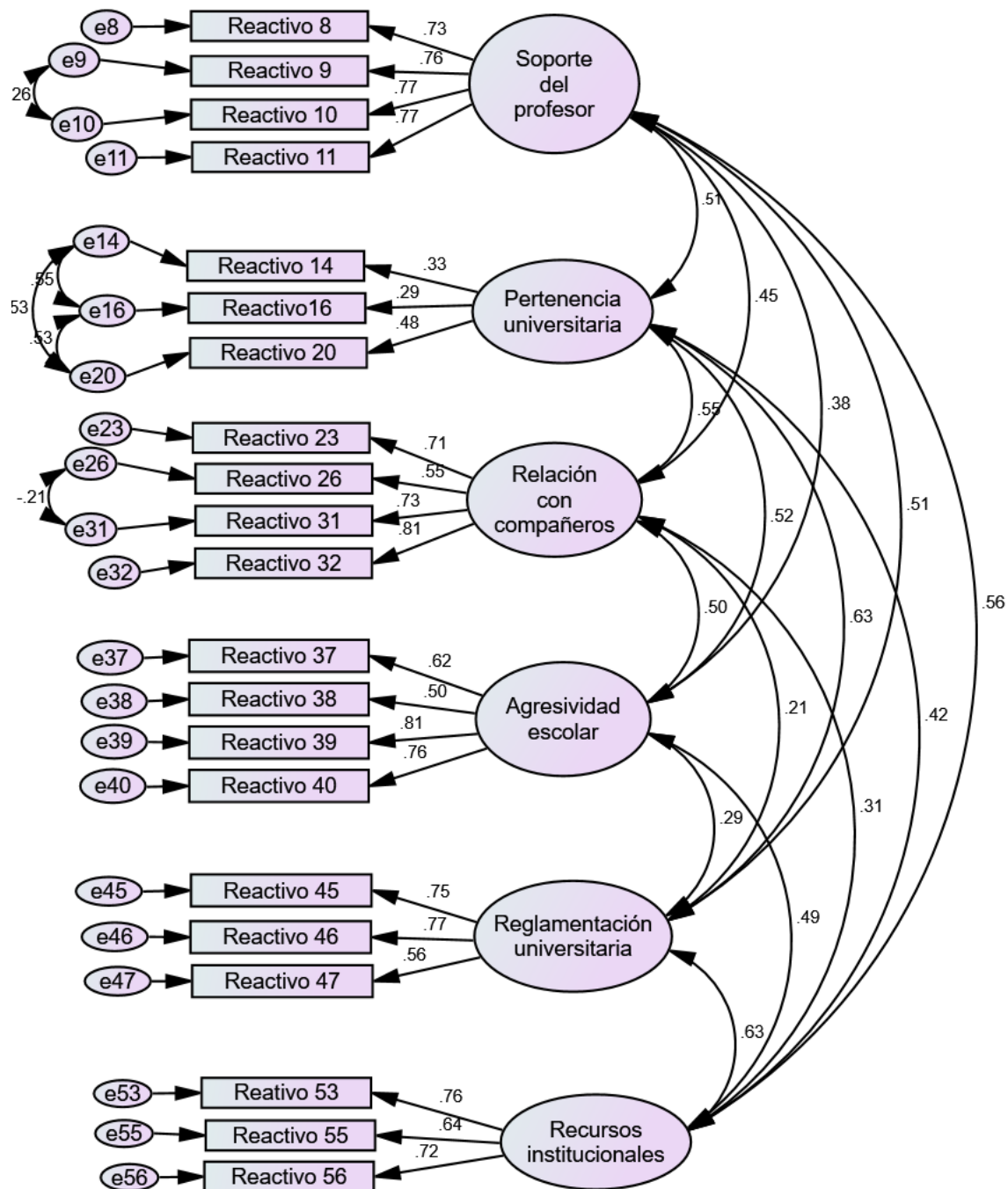
Índices de ajuste para el Análisis Factorial Confirmatorio de la ECE-U

Modelo	Índices de ajuste						
	χ^2	gl	χ^2/gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA
ECE-U	260.59*	179	1.456	.912	.935	.924	.052

* $p < .01$

Figura 14

Modelo del Análisis Factorial Confirmatorio de la ECE-U



Discusión

Existe una cantidad considerable de propuestas para evaluar el clima escolar principalmente en los niveles de educación básico y medio; sin embargo, deben incrementarse los esfuerzos por unificar la composición del constructo ante su multidimensionalidad. En este estudio inicialmente se propuso una escala que contenía las tres áreas del clima escolar distribuidas en cuatro dimensiones, sin embargo, la composición final de la escala se distribuyó en seis factores, a pesar de esta redistribución cada una de estas dimensiones contiene elementos que han sido considerados como necesarios para operacionalizar el clima escolar (Cohen et al., 2009).

El análisis factorial confirmatorio reveló que la estructura factorial de seis dimensiones esperada se ajusta a los datos, esta composición es semejante a la obtenida en población mexicana de educación secundaria en el reporte de Caso et al. (2012), quienes obtuvieron en su escala cinco factores: 1) relación con profesores, 2) relación entre alumnos, 3) violencia dentro del plantel, 4) disciplina escolar y 5) condiciones físicas del plantel, estos factores se identificaron en la construcción de la escala de este estudio, además del factor de pertenencia universitaria, esto puede deberse a que en la Universidad es más importante para los estudiantes identificarse con su institución educativa y sentirse miembro de la comunidad universitaria porque es una etapa donde los jóvenes ya eligieron su vocación y seleccionaron la institución educativa en donde desean cursar su formación profesional, acorde a sus intereses y aptitudes, mientras que, en el nivel básico o medio superior, las escuelas pueden ser seleccionadas aún por otros criterios como la cercanía con el domicilio o trabajo de los padres.

En gran medida, el clima académico está dado por el clima social escolar, por lo que el elemento de comunidad resulta particularmente relevante, ya que las universidades al igual que cualquier centro educativo, se han convertido en algo más que edificios y entornos de aprendizaje

académico, favorecen también el desarrollo de habilidades de socialización e identificación. Además, existe evidencia de que el apoyo del profesor resulta una variable importante para que los alumnos perciban un buen clima escolar (Aron et al., 2012); tanto es así que, en el instrumento propuesto en este estudio, fue el factor que mejores propiedades psicométricas presentó. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Zullig et al. (2010) quienes identificaron la relación positiva entre estudiantes y maestros como uno de los dominios más importantes del clima escolar.

Otro factor importante fue el de relación con compañeros, pues los jóvenes aún se encuentran en la adolescencia, la etapa del desarrollo en la que los pares son un agente social relevante. Así, estas relaciones influyen también en factores emocionales y motivacionales para aprender (Eccles et al., 1993) y deben considerarse como parte de las prácticas de enseñanza, ya que representan elementos clave para el aprendizaje.

Es importante enfatizar que las relaciones entre estudiantes y profesores, a su vez, resultan elementos indispensables para evaluar el sentido de pertenencia (Knekta et al., 2020), lo cual no es extraño pues formar parte de un grupo y tener sentido de pertenencia social son necesidades humanas básicas que se han relacionado positivamente con mayor salud mental y menos síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Thompson et al., 2019).

En este sentido, en diversas ocasiones se ha mencionado la importancia de la disminución de la agresividad escolar y la implementación de reglas escolares para el funcionamiento psicológico saludable y mayor aprendizaje (Holfeld & Baitz, 2020; Moore et al., 2020). En la construcción de este instrumento se propusieron algunos reactivos que evaluaban la seguridad en medios tecnológicos, sin embargo, para la población evaluada no fueron elementos relevantes y fueron eliminados antes de ser incluidos en el análisis exploratorio; posiblemente, por eso la mayoría de los instrumentos que evalúan clima escolar se enfocan en las relaciones cara a cara (Aldridge & Ala'I, 2013; Aron et al., 2012).

Los recursos institucionales también se han relacionado con un clima escolar positivo, se ha señalado la necesidad de poner a disposición los recursos de aprendizaje necesarios para favorecer las actividades de enseñanza-aprendizaje (Lenz et al., 2020); sin embargo, también se ha evidenciado la importancia de la disponibilidad y accesibilidad de las instalaciones sanitarias para el adecuado desempeño académico de los estudiantes (Yakubu, 2017). Resulta relevante que muchos de los reactivos iniciales que se eliminaron después de los análisis psicométricos del instrumento, tenían contenido relacionado con infraestructura de la universidad; esto puede deberse a que, si bien los participantes de este estudio pertenecen a universidades públicas de la Ciudad de México y zonas metropolitanas, estas cuentan con financiamiento gubernamental suficiente para cubrir recursos institucionales básicos, no siendo así en otras universidades de zonas menos favorecidas.

La escala propuesta en este estudio resulta un instrumento confiable y pertinente, ofrece a los investigadores y profesionales interesados en la evaluación del clima escolar un cuestionario breve y válido para estudiantes universitarios. También resulta útil para evaluar la efectividad de los programas de intervención dirigidos a mejorar diversas áreas escolares: a) la convivencia entre los miembros de las universidades, por ejemplo entre alumnos y profesores, b) la seguridad escolar, por ejemplo, programas para prevenir la agresividad escolar, c) el conocimiento de la reglamentación universitaria y en general el agrado de los estudiantes con la institución universitaria, ya que se ha observado que la percepción favorable del clima escolar se ha relacionado con resultados positivos tanto académicos, como sociales y emocionales (Bear et al., 2011).

Respecto a las limitaciones de este estudio se pueden mencionar las siguientes: los datos se recopilaron mediante un muestreo no aleatorio, todas las aplicaciones de los cuestionarios se realizaron en línea, además de que la mayoría de los estudiantes pertenecían a escuelas públicas,

lo que limita la generalización de los resultados a otros estudiantes, por ejemplo a los de instituciones privadas; otra limitación es no haber tenido grupos homogéneos entre las áreas de estudio que permitiera realizar comparaciones del clima escolar entre jóvenes que estudian en diversas áreas del conocimiento. En próximos estudios se sugiere ampliar el tamaño de la muestra, también sería conveniente evaluar si existen diferencias en las dimensiones del clima escolar en alumnos de semestres iniciales y finales, incluso realizar un estudio longitudinal donde se evalúe el clima escolar en jóvenes que inician la educación superior y realizar un seguimiento en distintos momentos para poder evaluar los cambios en este constructo a través del tiempo, también sería importante evaluar el clima escolar en alumnos de posgrado e incluir en el instrumento la percepción no solo de los alumnos sino también de los profesores o trabajadores universitarios.

Otra alternativa para definir el clima escolar sería a través de entrevistas en las cuales los alumnos y profesores indicaran qué aspectos son los más importantes que ellos consideran que componen ese clima que favorece la permanencia de los alumnos en la universidad, así como su rendimiento académico.

FASE II.- Relación entre bienestar psicológico, clima escolar, hábitos de salud física y rendimiento académico

Objetivo general

Analizar si el bienestar psicológico, el clima escolar y los hábitos de salud física son predictores significativos del rendimiento académico.

Objetivos específicos

- Analizar si existe relación entre bienestar psicológico, clima escolar y los hábitos de salud física con el rendimiento académico.
- Evaluar las diferencias entre el clima escolar, el bienestar psicológico y los hábitos de salud física de alumnos regulares e irregulares.
- Indagar si el bienestar psicológico es un mediador de la relación entre los hábitos de salud física y el rendimiento académico.
- Analizar si el bienestar psicológico es un mediador entre el clima escolar y el rendimiento académico.
- Examinar si existen diferencias en el clima escolar, el bienestar psicológico y los hábitos de salud física de universitarios de distintas áreas del conocimiento (ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y artes y humanidades).
- Contextualizar la investigación en la situación de pandemia por COVID-19 y explorar las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de los cambios en su vida escolar debido a la transición a la enseñanza en línea por la pandemia.

Tipo de investigación:

Estudio no experimental, prospectivo, correlacional y de diferencia de grupos.

Definición de variables

- Bienestar psicológico

Definición Conceptual: Constructo que expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social (Chávez, 2006). Ryff (1989) propone un modelo multidimensional de bienestar psicológico con seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del ambiente, propósito de vida y crecimiento personal.

Definición Operacional: Puntaje obtenido en la escala de Bienestar Psicológico para adolescentes (González, 2013). Nivel de medición: Intervalar.

- Hábitos de salud física

Definición Conceptual: Serie de comportamientos arraigados en el repertorio conductual del individuo que obedecen las reglas del condicionamiento que favorecen o deterioran el bienestar físico o corporal (Rojo-López, 2012).

Definición Operacional: Puntaje obtenido en el cuestionario e hábitos de salud física.

Nivel de medición: Ordinal.

- **Clima escolar**

Definición Conceptual: Conjunto de percepciones generadas por el entorno escolar, que considera elementos académicos, sociales y físicos del ambiente institucional.

Definición Operacional: Puntaje obtenido en la Escala de Clima Escolar para

Universitarios (ECE-U). Nivel de medición: Intervalar.

- **Rendimiento Académico**

Definición Conceptual: La relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje y se valora con una calificación, cuyo resultado surge de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas a las que se sometió en un ciclo académico determinado (Garbanzo, 2007).

Definición Operacional: Promedio de calificaciones del bachillerato, promedio de calificaciones logradas hasta el último ciclo escolar concluido, número de materias aprobadas y reprobadas en la licenciatura, información obtenida directamente del estudiante. Nivel de medición: Escalar.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico intencional colaboraron de manera voluntaria 499 jóvenes (60% mujeres), con edades de entre 19 a 28 años ($M=20.3$, $DE= .087$), de nivel licenciatura, de las cuatro áreas del conocimiento, la mayoría estudiaba en instituciones públicas (87%) y el sistema educativo al que estaban inscritos todos los participantes era presencial, aunque al momento de la recolección de datos los estudiantes se encontraban clases en línea debido a la pandemia por COVID-19. En la Tabla 3 se muestran los datos demográficos de los participantes.

Tabla 3

Características demográficas de los participantes (N=499)

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Mujeres	297	60
Hombres	202	40
Total	499	100
Áreas del conocimiento		
Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías	181	36
Ciencias biológicas y de la salud	80	16
Ciencias sociales	200	40
Artes y humanidades	38	8
Total	499	100
Sistema de licenciatura		
Trimestral	316	63
Cuatrimestral	8	2
Semestral	175	35
Total	499	100
Tipo		
Pública	433	87
Privada	66	13
Total	499	100

Criterios de inclusión:

- Los participantes deberían tener al menos 19 años de edad y máximo 28 años.
- Los participantes tenían que haber cursado al menos un año de la licenciatura.

Criterios de exclusión:

- Alumnos que no se encuentren actualmente inscritos en el momento de la recolección de datos y solo participen como oyentes en las clases.

Instrumentos

- Se diseñó un cuestionario de auto aplicación para los estudiantes con el fin de recopilar los datos demográficos y de rendimiento académico. Se preguntó acerca de su promedio del bachillerato, promedio del último ciclo escolar, número de materias reprobadas en la licenciatura y si habían dejado de inscribirse en algún trimestre/cuatrimestre o semestre.
- Escala de Bienestar psicológico para adolescentes. Esta escala diseñada y validada en población mexicana (González, 2013) está conformada por 29 reactivos, que valoran siete dimensiones de Bienestar psicológico y muestra características psicométricas apropiadas: crecimiento personal ($\alpha=.79$), relaciones positivas con otros ($\alpha=.81$), propósito de vida ($\alpha=.80$), auto-aceptación ($\alpha=.74$), planes a futuro ($\alpha=.77$), rechazo personal ($\alpha=.77$) y control personal ($\alpha=.83$).
- Hábitos de salud física. Se utilizó el apartado de Cuestionario de actividad física y sedentarismo para adultos de 15 a 69 años que forma parte de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Medio Camino 2016 del Instituto Nacional de Salud Pública, es una encuesta de diseño aleatorio, estratificado y por conglomerados, con representatividad nacional, para

localidades urbanas y rurales y cuatro regiones de México (Romero-Martínez, 2017). El Cuestionario de actividad física y sedentarismo, contiene 16 preguntas que indagan sobre los hábitos de sueño, actividades sedentarias (tiempo frente a una pantalla, tiempo de transportación) así como tiempo y nivel de actividad física realizada, se realizó una adaptación en los pronombres personales reemplazándose el término *usted (es)* por *tú*, considerando la edad de inclusión de los participantes. También se decidió agrupar la realización de actividad física en un solo nivel, en lugar de dividir por actividad física moderada y vigorosa y se retiró de actividades sedentarias el tiempo de transportación, a causa de que el contenido de los reactivos no eran acorde a la situación debida al confinamiento por la pandemia del coronavirus. Además, se incluyeron opciones de respuesta relacionadas con conocer si había una diferencia entre antes de la pandemia y durante la pandemia en los reactivos de actividad física, caminar, actividades sedentarias y sueño. En total el cuestionario tuvo 14 preguntas.

- Escala de Clima Escolar para Universitarios (ECE-U). La construida en la fase I de esta investigación.
- Cuestionario clases a distancia a partir de la pandemia por COVID-19. En el momento en que se recolectaron los datos de esta fase de la investigación, el mundo se enfrentaba a la pandemia por COVID-19, lo que generó cambios en la educación en todos los niveles, ya que se trasladó la educación presencial a distancia, en línea. Se consideró relevante agregar algunas afirmaciones para evaluar si los alumnos percibían cambios en su vida escolar debido a la situación de la pandemia. Se diseñó un cuestionario breve que contenía 10 afirmaciones relacionadas con las clases en línea que iniciaron a partir de la contingencia debido a la pandemia por COVID y evaluaban la percepción de los estudiantes de las clases,

la organización de tiempos y facilidad para participar y expresar dudas en la modalidad en línea; el cuestionario contenía cinco opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. También se incluyeron dos preguntas abiertas para conocer la percepción de los estudiantes acerca de los cambios en su vida escolar debido a la pandemia, las preguntas estímulo fueron: La situación del confinamiento debido a la pandemia ¿ha cambiado tu vida escolar? En caso de responder que sí indica ¿por qué? y ¿Consideras que tu rendimiento académico cambiará debido a las clases en línea por la situación de la pandemia? En caso de responder que sí indica ¿por qué?

Las versiones de todos los instrumentos utilizados en el formulario de Google, se presentan en el Anexo 2.

Procedimiento

Las aplicaciones de los instrumentos se realizaron del 11 de noviembre del 2020 al 15 de enero del 2021, todas los cuestionarios se administraron en formato electrónico a través de un formulario de Google y se enviaron a alumnos que cumplieran los criterios de inclusión, también se publicó en redes sociales la liga de acceso a los cuestionarios y se solicitó a algunos profesores de licenciatura el acceso a sus clases virtuales para que la investigadora pudiera realizar las aplicaciones grupales de los cuestionarios. Inicialmente, se explicaba el objetivo de la investigación, luego se solicitaba la colaboración de los estudiantes, se enviaba la liga de acceso a los cuestionarios que inicialmente contenía la sección de consentimiento informado y al finalizar de responder el cuestionario, se agradecía su participación.

Consideraciones éticas

Este trabajo consideró los lineamientos del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2007) y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes una vez que se brindó información sobre la importancia, los objetivos y alcances del estudio.

La participación de los estudiantes universitarios fue voluntaria, la información que se brindó fue otorgada con lenguaje entendible y se respondieron las dudas que se presentaron. Se hizo énfasis en la libertad de participar, declinar o retirarse de la investigación.

Se garantizó la confidencialidad de los datos y que los resultados de esta investigación serían utilizados con fines de investigación científica y para presentaciones profesionales.

Resultados

Características psicométricas de las escalas

Bienestar psicológico

Se realizó un análisis factorial confirmatorio de la escala de Bienestar psicológico y se probó un modelo con los siete factores como variables latentes y los reactivos como variables observadas. Se realizaron las pruebas de adecuación muestral y un análisis factorial confirmatorio de máxima verosimilitud. Las varianzas de las variables latentes se fijaron en 1.0. y las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres.

Se realizaron los ajustes convenientes al modelo que consideraron criterios estadísticos (índices de modificación y saturación factorial de cada reactivo) y teóricos (coherencia conceptual reactivo-factor) a fin de mantener el valor conceptual del instrumento. Las adaptaciones elaboradas se evaluaron de modo secuencial, se eliminó el reactivo 25 “Tengo buenas relaciones con mis

compañeros (as)” del factor 2 nombrado relaciones positivas con otros, para lograr un mejor ajuste del modelo y se asociaron algunos errores según los valores de la covarianza estandarizada.

El modelo final presentó índices adecuados, que respaldan la bondad de ajuste del modelo (Tabla 9), además de niveles aceptables de ajuste a los datos (Figura 15), siendo consistente con la conceptualización del instrumento.

Tabla 9

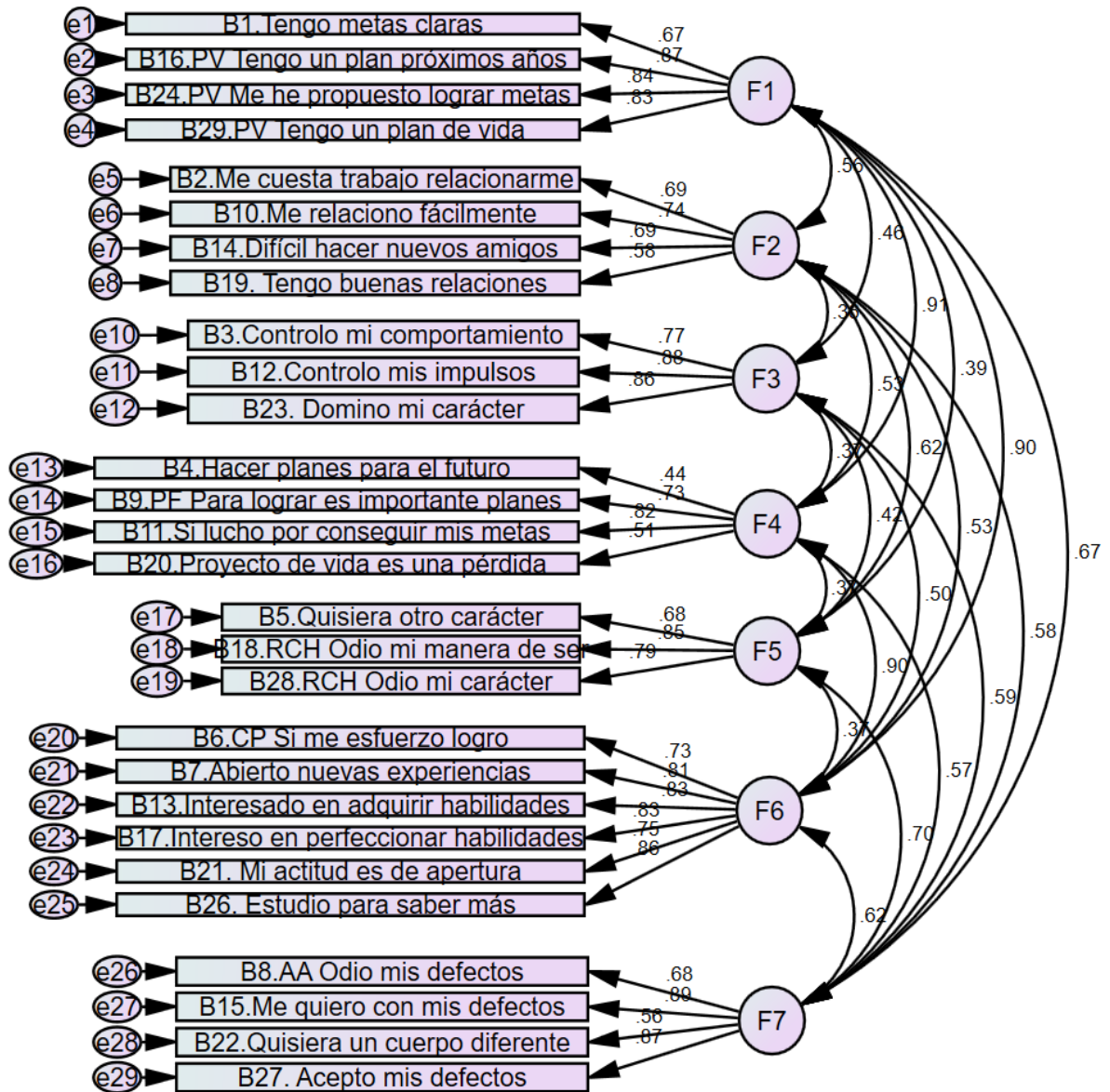
Índices de ajuste para el Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Bienestar Psicológico para adolescentes

Modelo	Índices de ajuste						
	χ^2	gl	$\chi^2/$ gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA
Escala de Bienestar psicológico	1053.393*	305	3.454	.867	.899	.878	.070

* p < .01

Figura 15

Modelo del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Bienestar Psicológico para adolescentes.



Nota: Factor 1. Proyecto de vida, Factor 2. Relaciones positivas con otros, Factor 3. Control personal, Factor 4. Planes a futuro, Factor 5. Rechazo personal, Factor 6. Crecimiento personal y Factor 7. Autoaceptación.

Clima escolar universitario

La escala de clima escolar universitaria está conformada por seis factores, los análisis factoriales confirmatorios, fueron congruentes con la estructura factorial propuesta inicialmente para el instrumento.

Se probó un modelo con los seis factores como variables latentes y los reactivos como variables observadas. Se realizaron las pruebas de adecuación muestral y un análisis factorial confirmatorio de máxima verosimilitud. Las varianzas de las variables latentes se fijaron en 1.0. y las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres.

Fueron adecuados los índices para respaldar la bondad del modelo (Tabla 10). En resumen, el modelo final presentó niveles aceptables de ajuste a los datos (Figura 16), siendo consistente con la conceptualización del instrumento.

Tabla 10

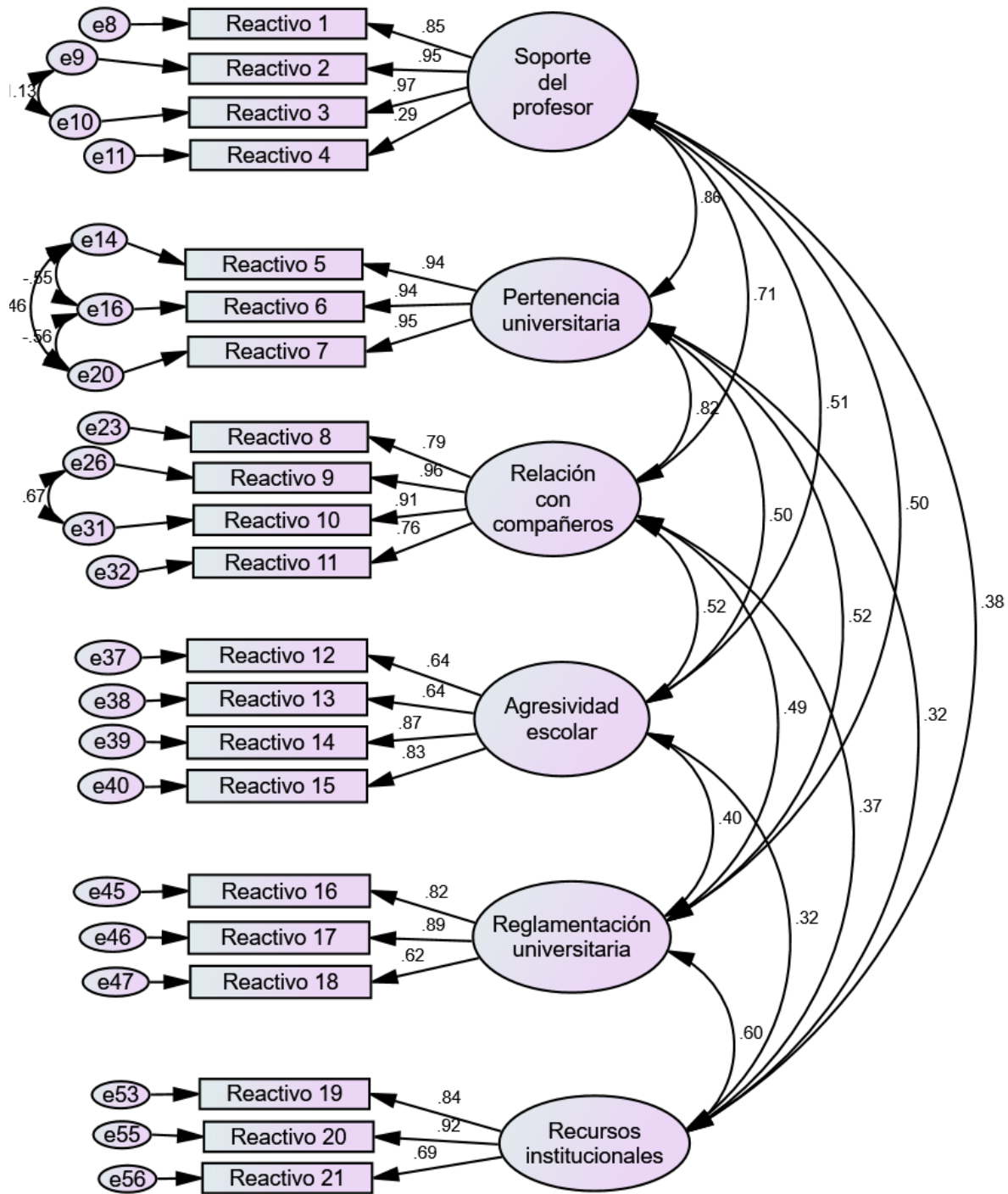
Índices de ajuste para el Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Clima Escolar Universitario

Modelo	Índices de ajuste						
	χ^2	gl	χ^2/gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA
Escala de Clima Escolar	3163.214*	181	17.476	.416	.436	.427	.182

* $p < .01$

Figura 16

Modelo del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Clima Escolar Universitario



Cuestionario clases a distancia a partir de la pandemia

En cuanto al instrumento de percepción de clases a distancia a partir de la pandemia, se realizó un análisis de reactivos y posteriormente un análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de componentes principales con rotación varimax con normalización Kaiser y se estimó la correlación reactivo-total corregida. Para conformar los factores se contempló al menos tres reactivos por factor, cada reactivo con saturación $\geq .40$ en un solo factor (estructura factorial simple), correlación reactivo-total corregida $\geq .20$ y congruencia conceptual reactivo-factor. Se eliminó el reactivo 4 y se obtuvieron tres factores con 3 reactivos cada uno. Los factores obtenidos explicaron el 66.664% de la varianza total, con un valor KMO= .837, $p=.000$. La escala total tuvo un valor de consistencia interna $\alpha=.832$. En la Tabla 11 se presentan los factores y sus características psicométricas.

Tabla 11

Características factoriales y de confiabilidad del cuestionario de las clases en línea

Factor	Reactivos	Carga factorial	Varianza explicada %	Consistencia interna α
1.- Afecto escolar	D1. Me agotan más que las presenciales	.597	18.994	.614
	D2. Me gustan más que las presenciales	.538		
	D3. Me aburren más que las presenciales	.857		
2.- Estrategias de aprendizaje	D5. Me han permitido organizar mejor mis tiempos	.831	24.019	.834
	D6. Facilitan mi participación voluntaria y verbal en clase	.707		
	D7. Facilitan mi expresión de dudas	.668		
3.- Involucramiento escolar	D8. Han incrementado mi asistencia a mis materias	.644	23.651	.694
	D9. Han permitido mayor retroalimentación profesor-alumno	.759		
	D10. Han permitido mayor acercamiento entre mis compañeros y yo	.796		

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con la estructura factorial obtenida en el exploratorio. El modelo obtenido mostró un buen ajuste como se observa en la Tabla 12 y en la Figura 17.

Tabla 12

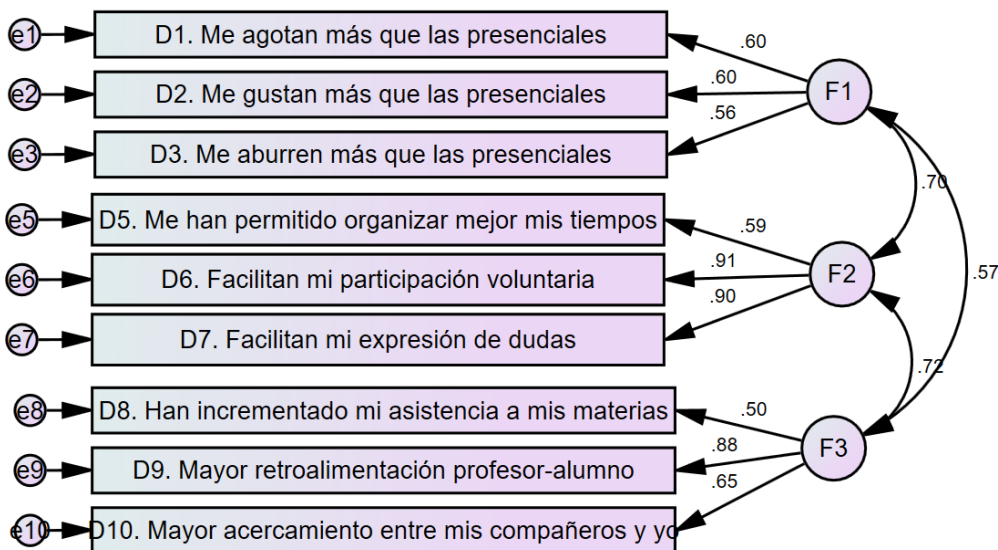
Índices de ajuste para el Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de clases a distancia

Modelo	Índices de ajuste						
	χ^2	gl	$\chi^2/$ gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA
Cuestionario de clases a distancia	65.750*	24.000	2.740	.943	.975	.968	.059

* $p < .01$

Figura 17

Modelo del Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de las clases en línea



Nota: Factor 1. Afecto escolar, Factor 2. Estrategias de aprendizaje y Factor 3. Involucramiento escolar.

Vida escolar en situación de pandemia

Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las dos preguntas que indagaban lo que pensaban del cambio de la vida escolar y el rendimiento académico de los alumnos debido a las clases en línea por la situación de pandemia, con la finalidad de describir los cambios más frecuentes tanto positivos como negativos identificados por los estudiantes.

Se obtuvieron las frecuencias totales y por sexo de los alumnos para la pregunta de percepción de cambios en su vida escolar debido a las clases en línea a partir de la pandemia y se observó que 396 estudiantes afirmaron percibir cambios en su vida escolar (157 hombres y 239 mujeres), mientras que 103 jóvenes (45 hombres y 58 mujeres) mencionaron no percibir cambios en su vida escolar. De los 396 participantes que afirmaron percibir cambios, 381 informaron en que consistieron los cambios.

Posteriormente, se leyeron detalladamente las respuestas a las preguntas abiertas y se identificaron patrones o ideas que estuvieran relacionadas entre las oraciones expresadas por los participantes, identificándose elementos positivos (29 participantes) y negativos (352 participantes). Se conformaron categorías de las respuestas por temáticas en común y una vez categorizadas las respuestas se contabilizó la frecuencia de experiencias de los participantes en cada una de las categorías temáticas (Tabla 13).

Tabla 13*Frecuencias de las categorías temáticas de la percepción de cambios escolares por sexo*

Categorías temáticas		Hombres	Mujeres	Total
P	Mayor autocuidado	2	4	6
O	Aprender nuevas cosas	0	1	1
S	Ahorro monetario y temporal	5	5	10
I	Mejor organización de tiempo	1	3	4
T	Mejor aprendizaje	4	4	8
I	TOTAL	12	17	29
V				
O				
	Menor comprensión de temas	17	21	38
	Baja motivación	7	8	15
	Aprobar sin aprender	12	10	22
	Afectación de la salud	9	33	42
N	Mala percepción del desempeño del profesor en	8	7	15
E	enseñanza remota			
G	Dificultades para adaptarse al aprendizaje remoto	47	53	100
A	Falta de convivencia social	24	58	82
T	Retraso en terminación de estudios	0	1	1
I	Sobrecarga de trabajo	6	0	13
V	Dificultad para establecer rutinas	1	5	6
O	Fallas técnicas	4	1	5
	Distractores en casa	5	6	11
	Fallecimiento de seres queridos	0	1	1
	Familiar enfermo de covid	0	1	1
	TOTAL	140	205	352

Se observó que únicamente 29 alumnos percibieron cambios escolares positivos, en su mayoría relacionados con ahorro monetario y temporal al no tener que trasladarse a su centro educativo, seguido de que percibían tener mayor aprendizaje y mayor autocuidado, por ejemplo, mencionaron acciones como tener más tiempo para dormir, comer más saludable y mejor descanso. En menor cantidad los jóvenes mencionaron mejor organización de sus tiempos y el aprender cosas nuevas como el uso de medios digitales.

En cuanto a los cambios escolares negativos que percibieron los alumnos, se encontró que la mayoría comentó dificultades para adaptarse al aprendizaje remoto manifestando que “es difícil participar, la comunicación se ve afectada, es más agotador, no es lo mismo, no me gusta, las clases son pesadas, ha sido difícil adaptarme al cambio”. También reportaron como uno de los principales cambios la falta de convivencia social y afectaciones a la salud manifestadas a través de estrés, insomnio, depresión, cansancio ante el uso de pantallas, agotamiento e incluso uso de drogas. Además, resaltaron la baja comprensión de los temas específicamente que no realizaban prácticas en escenarios reales con gente real.

Mencionaron que buscaban aprobar sin aprender, ya que reportaron que “con la enseñanza remota no se aprende igual, solo busco sacar buenas calificaciones, entregar, pero sin aprender”. También se observó que los alumnos percibían tener baja motivación y que tenían una mala percepción del desempeño del profesor en enseñanza remota, haciendo mención de que los profesores no resolvían dudas, no les interesaba dar clases e incluso que no entienden las fallas técnicas. Además, percibían sobrecarga de trabajo indicando que los profesores no daban clase, pero si pedían que entregarán muchas tareas y trabajos de investigación.

Los alumnos también hicieron referencia a los distractores en casa, específicamente por apoyar en labores del hogar o cuidar hermanos, lo que interfería en su vida escolar. Finalmente, pocos casos reportaron cambios en su vida escolar debido al retraso en la terminación de estudios, a algún familiar enfermo de COVID y a un fallecimiento de un ser querido.

También se obtuvieron la frecuencia y distribución porcentual de los alumnos que consideran que su rendimiento académico cambió debido a las clases en línea por la situación de la pandemia y se observó que un 62% si percibían cambios en su rendimiento escolar mientras que el 38% no reportó percibir cambios.

Posteriormente se conformaron categorías de las respuestas por temáticas en común y se contabilizó la frecuencia de experiencias de los participantes en cada una de las categorías temáticas (Tabla 14) y se dividieron en valoraciones positivas y negativas.

Tabla 14

Frecuencias de las categorías temáticas de la percepción de cambios en el rendimiento académico a partir de las clases en línea por sexo

Categorías temáticas	Hombres	Mujeres	Total
P Mayor autocuidado	0	1	1
O Aprender nuevas cosas	3	4	7
S Ahorro económico y de tiempo	1	2	3
I Mejor organización de tiempo	2	9	10
T Mejor aprendizaje	3	9	12
I			
V TOTAL	9	25	33
O			
Menor comprensión de temas	20	25	45
Baja motivación	6	16	22
Aprendizaje insuficiente	15	14	29
N Afectación de la salud	3	12	15
E Mala percepción del desempeño del profesor en	8	8	16
G enseñanza remota			
A Dificultades para adaptarse al aprendizaje remoto	30	21	51
T Falta de convivencia social	3	4	7
I Sobrecarga de trabajo	3	4	7
V Dificultad para establecer rutinas	7	8	15
O Fallas técnicas	5	4	9
Distractores en casa	14	10	24
Fallecimiento de seres queridos	0	1	1
TOTAL	114	127	241

Se observó que la mayoría de los estudiantes que percibieron tendrían un cambio en su rendimiento académico de forma positiva, relacionaron este cambio con un mejor aprendizaje, indicando respuestas como que habían tenido un cambio de hábitos de estudio, o que investigaban

más acerca de un tema que no entendían, también mencionaron una mejor organización de su tiempo y la posibilidad de aprender más acerca de la tecnología.

En cuanto a valoraciones negativas relacionadas con los cambios en el rendimiento académico, la mayoría reportó dificultades para adaptarse al aprendizaje remoto, mencionando que “las clases no tienen el mismo encanto y eso hace que el interés sea menor, se puede trabajar mejor en la escuela y pudiendo tener a alguien que te ayude, es aburrido tomar clases en línea, es tedioso, participo menos”.

También mencionan que no hay talleres ni materias prácticas y hace falta el conocimiento práctico, por lo que, su aprendizaje era insuficiente y tenían bastantes distractores en casa, ya que era más fácil perder el tiempo en otras actividades o resultaba complicado sortear las labores de casa con las escolares o existía mucho ruido. Además, reportaron baja motivación y mala percepción del desempeño del profesor en enseñanza remota argumentando que “hay profesores que no imparten clase ni explican y solo dejan mucha tarea y trabajos, muchos profesores no saben utilizar las plataformas y hacen las clases tan tediosas y aburridas o que los profesores solo dejan ver vídeos y no explican”.

Otro de los elementos que los alumnos mencionaron influye en su rendimiento académico tiene que ver con afectaciones de su salud principalmente que se sienten estresados, ansiosos, con mayor cansancio, incluso con dolor de ojos de estar frente a las pantallas.

También reportaron observar cambios en su rendimiento académico debido a fallas técnicas como no tener el equipo e internet adecuado, problemas de internet que les hace perder una clase o la interrupción del internet que hace que se pierda información de la clase.

En menor medida también se reportó la falta de convivencia social manifestada como “no tengo ayuda de mis compañeros y hace falta trabajar en equipo”, también comentaron la sobrecarga de trabajo ya que mencionaron que “en la mayoría de las materias son trabajos de investigación complejos, nos saturan de trabajo y nos dejan investigar todo”.

Análisis descriptivo de las variables

Rendimiento académico

Para evaluar el rendimiento académico se consideraron 3 indicadores: a) las calificaciones, b) reprobación de materias y c) baja temporal.

a) Calificaciones

Respecto a las calificaciones se preguntó el promedio del bachillerato y el promedio obtenido del último ciclo escolar concluido. El rango de calificaciones numéricas iba de 5 a 10, se obtuvieron las medidas de tendencia central para las calificaciones del total de la muestra (Tabla 15).

Tabla 15

Medidas de tendencia central de las calificaciones del bachillerato y del último ciclo escolar cursado

	Promedio bachillerato	Promedio último ciclo escolar
Mínimo	7.0	5.0
Máximo	10	10
Media	8.64	8.77
DE	.71	.75
Mediana	8.6	8.9
Moda	8.5	8.0

b) Reprobación de materias

Se preguntó si los estudiantes habían reprobado alguna materia durante sus estudios de nivel licenciatura y se obtuvieron frecuencias y distribución porcentual. Se observó que un 79 % de la muestra no había reprobado alguna materia, mientras que el resto había reprobado de 1 a 10 materias (Tabla 16).

Tabla 16

Frecuencia y distribución porcentual de materias reprobadas en la licenciatura

Nº Materias reprobadas	Frecuencia	Porcentaje
0	394	79
1	48	9
2	13	2
3	16	3
4	11	2
5	3	1
6	2	1
7	5	1
8	5	1
9	1	0.5
10	1	0.5
Total	499	100

c) Baja temporal

El último indicador de rendimiento académico consideró si los alumnos habían dejado de inscribirse en algún semestre/trimestre o cuatrimestre de la licenciatura, un 91% de los estudiantes mencionaron no haber dejado de inscribirse alguna vez durante su licenciatura (Tabla 17).

Tabla 17*Frecuencia de alumnos que han dejado de inscribirse algún ciclo escolar*

Baja temporal	Frecuencia	Porcentaje
No	453	91
Si	46	9
Total	499	100

Clasificación de alumnos regulares/irregulares

Con los indicadores de materias reprobadas (SI/NO) y baja temporal (SI/NO), se obtuvo la clasificación de alumnos regulares e irregulares, considerando como criterios para alumnos regulares a aquellos que no habían reprobado alguna materia (NO) o que no se habían dejado de inscribir en algún ciclo escolar (NO) y como irregulares a aquellos que habían reprobado alguna materia (SI), se habían dejado de inscribir (SI) o ambas condiciones (SI/SI). Se encontró que 370 estudiantes de la muestra se encontraba en una condición de alumnos regulares mientras que 129 alumnos son irregulares (Tabla 18).

Tabla 18*Tabla cruzada de dos criterios de rendimiento académico*

Materias reprobadas	Baja temporal		Total
	No	Si	
0	370	24	394
1	42	6	48
2	11	2	13
3	10	6	16
4	10	1	11
5	3	0	3
6 o más	7	7	14
Total			499

Características demográficas de alumnos regulares e irregulares

Se obtuvieron las características demográficas para cada grupo de alumnos, regulares e irregulares, en la Tabla 19 se observa que la mayoría de los alumnos regulares e irregulares son del sexo femenino, la mayoría de los participantes fueron de ciencias sociales seguidos de los de ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, el sistema que la mayoría de los estudiantes cursaba era trimestral y de universidad pública.

Tabla 19

Comparación de las características demográficas de alumnos regulares e irregulares

	Regulares		Irregulares	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sexo				
Mujeres	228	62	69	54
Hombres	142	38	60	46
Total	370	100	129	100
Áreas del conocimiento				
Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías	133	36	48	37
Ciencias biológicas y de la salud	63	17	17	13
Ciencias sociales	143	39	57	44
Artes y humanidades	31	8	7	6
Total	370	100	129	100
Sistema de licenciatura				
Trimestral	243	66	73	57
Cuatrimestral	5	1	3	2
Semestral	122	33	53	41
Total	370	100	129	100
Tipo				
Pública	321	87	112	87
Privada	49	13	17	13
Total	370	100	129	100

Indicadores de hábitos de salud física

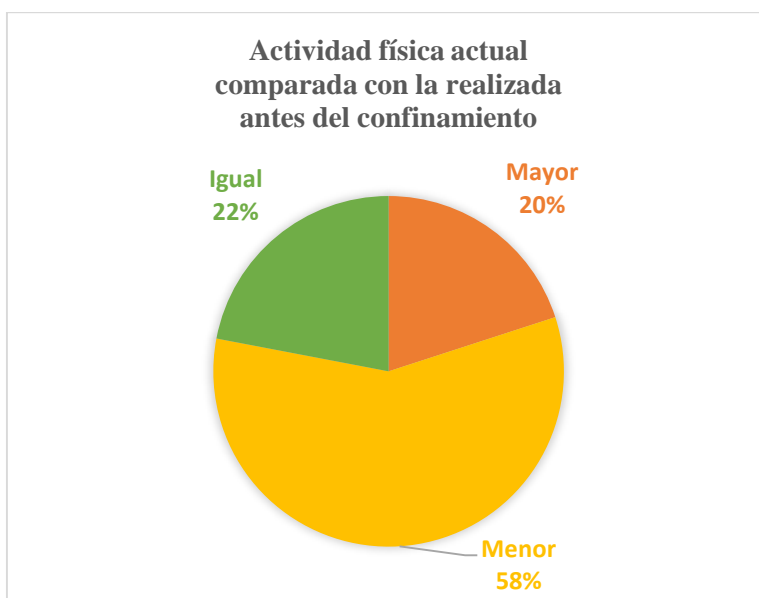
Para evaluar los hábitos de salud física, las preguntas fueron consideradas como indicadores, evaluándose tres aspectos de salud física: 1) actividad física realizada, 2) sedentarismo: tiempo frente a la pantalla y 3) sueño. Se obtuvieron frecuencias, distribuciones porcentuales y comparaciones entre grupos de los indicadores mencionados.

1) Actividad física

Se evaluó la diferencia entre la percepción de actividad física actual y la realizada antes del confinamiento debido a la pandemia. Observándose una reducción de actividad física para más de la mitad de los participantes (Figura 18).

Figura 18

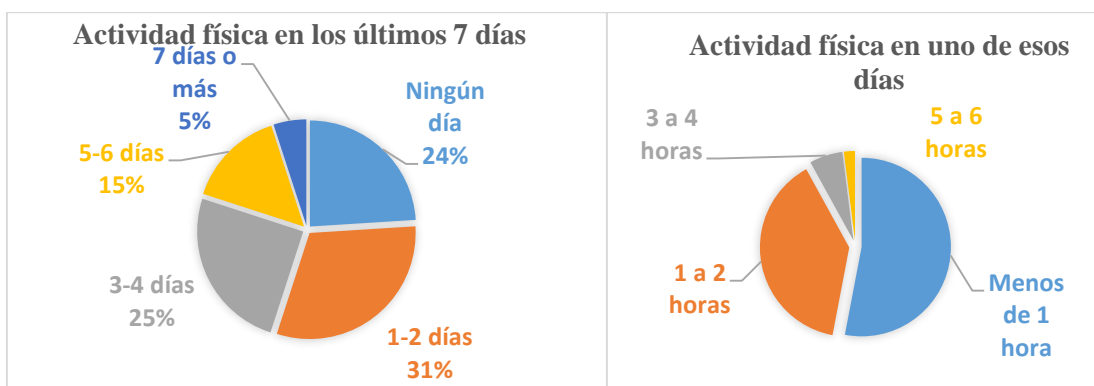
Distribución porcentual de actividad física comparada antes y durante el confinamiento



También se investigó cuántos días de la última semana habían realizado actividad física y se preguntó cuánto tiempo en uno de esos días realizaron actividad física. Poco más de la mitad de los participantes realizaron menos de una hora de ejercicio en uno de los últimos 7 días de la semana (Figura 19).

Figura 19

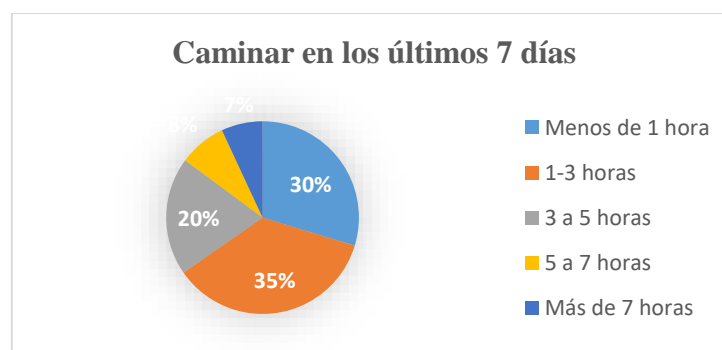
Distribución porcentual de la actividad física realizada en la última semana y tiempo en uno de esos días



Además, se indagó acerca del tiempo de caminata en la vida cotidiana en los últimos 7 días (Figura 20) de los estudiantes, observándose que la mayoría tenía un tiempo de caminata de 1 a 3 horas en los últimos 7 días.

Figura 20

Tiempo en horas de caminata en la última semana



Se agruparon los puntajes obtenidos en las variables de actividad física en los últimos 7 días y la cantidad de tiempo en horas en uno de esos días, para este procedimiento, se categorizaron las opciones de respuesta de la variable actividad física en los últimos 7 días en cuatro grupos: 1) los que no realizaban actividad física, 2) los que realizaban actividad física de 1 a 2 días, 3) de 3 a 6 días y 4) 7 días. Para la variable del tiempo en uno de esos 7 días, se obtuvieron dos grupos: 1) Menos de 1 hora y 2) de 1 hora en adelante. De manera que se obtuvo una variable total de actividad física (AF) con 7 combinaciones de los dos indicadores mezclados, donde a mayor valor mayor actividad física (de 1 a 7).

También se recodificó la variable caminar de manera que se agruparon los datos en 3 categorías: Los que caminaban menos de 1 hora, de 1 a 3 horas y los que caminan más de 3 horas. Se obtuvo una tabla cruzada donde se cotejó la cantidad de tiempo que los participantes caminaban y su nivel de activación física (Tabla 20). Se observa que a menor actividad física menor cantidad de tiempo caminaban los participantes.

Tabla 20

Tabla cruzada de actividad física y tiempo de caminata

Actividad física	Caminar			Total
	Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	Más de 3 horas	
1	54	39	29	122
2	42	31	13	86
3	6	17	14	37
4	5	9	10	24
5	16	28	24	68
6	10	31	47	88
7	15	24	35	74
Total	148	179	172	499

2) Sedentarismo

Tiempo frente a pantalla

En cuanto al tiempo frente a pantalla, se indagó acerca del tiempo que pasaban los jóvenes en la computadora, tableta o celular en un día de lunes a viernes, antes y durante la pandemia y se obtuvieron las frecuencias y porcentajes (Tabla 21), observándose un incremento de horas durante el confinamiento debido a la pandemia.

Tabla 21

Tiempo que pasan los estudiantes universitarios frente a la computadora, tableta o celular

Tiempo en horas	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1	24	5	12	3
1-2	104	21	27	5
3-4	214	43	38	8
5-6	124	25	82	16
7-8	24	5	135	27
9 o más	9	2	205	41
Total	499	100	499	100

Respecto a ver televisión, se obtuvieron las frecuencias y distribución porcentual de las horas que pasaban viendo la televisión en un día de lunes a viernes, antes y durante el confinamiento debido a la pandemia. Se observó que la mayoría de los estudiantes antes de la pandemia veían de 1 a 2 horas y durante la pandemia, se incrementó el tiempo que pasan viendo televisión (Tabla 22).

Tabla 22*Tiempo que pasan los estudiantes universitarios viendo la televisión*

Tiempo en horas	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1	150	30	101	20
1-2	226	45	133	27
3-4	94	19	128	26
5-6	21	4	75	15
7-8	6	2	29	6
9 o más	2	1	33	7
Total	499	100	499	100

Se consideró también el tiempo que dedican los jóvenes a jugar videojuegos, se obtuvieron las frecuencias y distribución porcentual del tiempo dedicado a esta actividad en un día de lunes a viernes antes del confinamiento debido a la pandemia y durante la pandemia, no se observaron diferencias entre antes y durante la pandemia ya que la mayoría de los jóvenes jugaba menos de 1 hora en ambas condiciones (Tabla 23).

Tabla 23*Tiempo que pasan los estudiantes universitarios jugando videojuegos*

Tiempo en horas	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1	290	58	238	48
1-2	129	25	105	21
3-4	55	11	78	16
5-6	13	3	39	8
7-8	9	2	21	4
9 o más	3	1	18	3
Total	499	100	499	100

Se agruparon los puntajes obtenidos en los indicadores de sedentarismo (tiempo frente a pantalla: celular, computadora, tablet, viendo televisión y jugando videojuegos) considerando únicamente los datos de durante el confinamiento debido a la pandemia. Para este procedimiento, se categorizaron las opciones de respuesta de la variable sedentarismo en dos grupos: 1) no sedentarios y 2) sedentarios, de acuerdo al tiempo por un día que pasaron los participantes en la última semana realizando cada una de las actividades (Tabla 24). Finalmente se sumaron los puntajes obtenidos que iban de 3 a 6, 3 si puntuaban como no sedentarios en los tres criterios hasta 6 si puntuaban como sedentarios en los tres criterios, de tal forma que a mayor puntaje, mayor sedentarismo.

Tabla 24

Criterios y frecuencias de clasificación del sedentarismo

	No sedentarismo		Sedentarismo	
	Criterio	Frecuencia	Criterio	Frecuencia
Computadora, celular y tablet	1-8 horas	205	9 o más horas	294
Televisión	Hasta 2 horas	234	Más de 3 horas	265
Videjuegos	Hasta 2 horas	343	Más de 3 horas	156

3) Sueño

Para evaluar los hábitos de sueño, se indagó acerca de las horas de sueño y la calidad del mismo de los participantes. Se obtuvieron frecuencias y distribución porcentual (Tabla 25).

Tabla 25*Horas de sueño de los estudiantes universitarios*

Tiempo en horas	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 4	33	8	53	11
4-6	233	46	201	40
Más de 6	233	46	245	49
Total	499	100	499	100

Se observó que la mayoría de los estudiantes dormían más de 6 horas antes y durante la pandemia, se observan también diferencias muy pequeñas en alumnos que durante la pandemia duermen menos de 6 horas. En cuanto a la calidad del sueño que perciben los estudiantes, se obtuvieron las frecuencias y distribución porcentual (Tabla 26).

Tabla 26*Calidad del sueño de los estudiantes universitarios*

	Antes de pandemia		Durante pandemia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy mala	13	3	73	15
Mala	75	15	135	27
Buena	329	66	226	45
Muy buena	82	16	65	13
Total	499	100	499	100

La mayoría de los estudiantes reportó tener buena calidad del sueño antes y durante la pandemia, sin embargo, se observó una tendencia a hacia la mala calidad del sueño durante la pandemia.

Evaluación de la normalidad de los datos

Considerando que las pruebas Kolmogorov Smirnov y Shapiro Wilk tienden a ser muy sensibles, se utilizó el valor absoluto de la asimetría o curtosis (debería ser inferior a 2) para evaluar la normalidad de los datos (Sposito et al., 1983) a través de un análisis de distribución. Se puso especial atención en los valores de curtosis ya que es un indicador relevante de varianza suficiente en los datos. De manera que, si hay un valor de curtosis elevado, es posible que haya una varianza insuficiente en esa variable.

Tomando en cuenta que cuando hay un tamaño de muestra grande, se pueden minimizar los efectos de distribuciones anormales (Altman & Bland, 1995) y se pueden eliminar los casos o los datos atípicos (Hair et al., 2010), en este trabajo se eliminaron los casos identificados mediante métodos gráficos con puntajes atípicos (19 casos) y se volvieron a obtener los datos de simetría y curtosis, resultando valores menores a 1 (Tabla 27).

Tabla 27

Datos de simetría y curtosis de las variables de estudio antes y después de eliminar los casos atípicos

Variable	Indicador	Antes de eliminar casos atípicos		Después de eliminar casos atípicos	
		Simetría N= 499	Curtosis	Simetría	Curtosis N= 480
Bienestar psicológico	Proyecto de vida	-1.118	1.474	-.838	.580
	Relaciones positivas con otros	-.139	-.312	-.168	-.317
	Control personal	-.651	.292	-.588	.274
	Planes a futuro	-.800	-.023	-.790	.075
	Rechazo personal	-.339	-.648	-.307	-.671
	Crecimiento personal	-2.128	7.866	-.750	-.028
	Autoaceptación	-.321	-.317	-.340	-.267
Clima escolar	Soporte del profesor	-.462	.501	-.306	.035
	Pertenencia universitaria	-1.453	2.869	-.900	-.145
	Relación con compañeros	-.221	.798	.173	-.580
	Agresividad escolar	-.717	-.009	-.707	-.048
	Reglamentación universitaria	-.775	.742	-.594	.348
	Recursos institucionales	-.448	.315	-.292	.132
	Afecto escolar	.359	-.539	.371	-.510
Clases a distancia	Estrategias de aprendizaje	.007	-.780	-.021	-.789
	Involucramiento escolar	.108	-.358	.099	-.368
Hábitos de salud física	Actividad física	.074	-1.582	.066	-1.583
	Sedentarismo	.245	.109	.243	-.569

Después de la eliminación de los casos con puntajes atípicos, se obtuvieron las frecuencias por grupos de regulares e irregulares, para asegurar que aún se conservaban datos suficientes de los alumnos irregulares (Tabla 28).

Tabla 28*Frecuencia de alumnos regulares e irregulares*

	Frecuencia antes de eliminar casos atípicos	Frecuencia después de eliminar casos atípicos
Regulares	370	359
Irregulares	129	121
Total	499	480

Diferencias en las variables de estudio entre alumnos regulares e irregulares

Se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes para comparar el grupo de alumnos regulares e irregulares en las variables bienestar psicológico, clima escolar y hábitos de salud física y se obtuvo el tamaño del efecto (d de Cohen) para cada una de las comparaciones (Tabla 29).

La prueba de Levene mostró valores no significativos, sugiriendo la confirmación del supuesto de homocedasticidad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes regulares e irregulares en los factores de crecimiento personal, bienestar psicológico total, soporte del profesor, relación con compañeros, agresividad escolar, reglas universitarias, recursos institucionales, la escala total de clima escolar y estilos de aprendizaje del cuestionario de clases a distancia.

Además, los estudiantes regulares tuvieron puntajes más altos en todas las dimensiones de bienestar psicológico, clima escolar y hábitos de salud física, únicamente en el factor de afecto escolar relacionado con las clases a distancia, los alumnos irregulares puntuaron más alto.

Tabla 29

Diferencias en las variables de estudio de los alumnos regulares e irregulares

Variable	Indicador	Condición alumnos Media (DE)		Rango	Prueba estadística	d de Cohen
		Regular	Irregular			
Bienestar psicológico	Proyecto de vida	16.30 (3.04)	15.71 (2.99)	4-20	t = 1.84, n. s.	.19
	Relaciones positivas con otros	14.17 (3.35)	13.72 (3.27)	4-20	t = 1.27, n. s.	.13
	Control personal	10.65 (2.70)	10.19 (2.56)	3-15	t = 1.63, n. s.	.17
	Planes a futuro	17.15 (2.48)	16.66 (2.60)	7-20	t = 1.84, n. s.	.19
	Rechazo personal	10.86 (2.97)	10.29 (3.01)	3-15	t = 1.82, n. s.	.19
	Crecimiento personal	26.56 (3.01)	25.52 (2.89)	6-30	t = 3.30, p<.001	.35
	Autoaceptación	13.88 (3.69)	13.28 (3.45)	4-20	t = 1.56, n. s.	.16
Bienestar psicológico total		109.56 (14.89)	105.37 (12.74)	63-140	t = 2.77, p = .006	.30
Clima escolar	Soporte del profesor	21.20 (4.37)	18.45 (4.39)	4-28	t = 5.96, p<.001	.62
	Pertenencia universitaria	24.57 (3.82)	(23.90) (3.94)	4-28	t = 1.65, n. s.	.17
	Relación con compañeros	15.99 (2.93)	15.11 (2.78)	3-21	t = 2.90, p=.004	.30
	Agresividad escolar	24.14 (3.99)	21.74 (4.40)	5-28	t = 5.57, p<.001	.57
	Reglamentación universitaria	16.38 (3.80)	14.73 (3.39)	3-21	t = 4.24, p<.001	.45
	Recursos institucionales	15.19 (3.69)	12.89 (4.03)	3-21	t = 5.78, p<.001	.59
	Clima escolar total		111.38 (14.71)	101.05 (12.63)	56-140	t = 6.91, p<.001
Clases a distancia	Afecto escolar	6.92 (2.94)	6.96 (2.85)	3-15	t = -.128, n. s.	.01
	Estrategias de aprendizaje	8.47 (3.45)	8.12 (3.05)	3-15	t = .983, n. s.	.17
	Involucramiento escolar	8.38 (2.95)	7.69 (2.67)	3-15	t = 2.25, p=.024	.24
Clases a distancia total		23.77 (7.73)	22.78 (6.81)	9-45	t = 1.25, n. s.	.13
Hábitos de salud física	Actividad física	3.77 (2.29)	3.80 (2.14)	1-7	t = -.115 n. s.	.01
	Sedentarismo	4.24 (.847)	4.31 (.885)	3-6	t = -.858, n. s.	.08

Nota: Interpretación del tamaño del efecto con d de Cohen = pequeño (.20), mediano (.50), grande (.80).

Asociación entre bienestar psicológico y clima escolar para alumnos regulares e irregulares

Se realizó una correlación de Pearson para alumnos regulares e irregulares entre las siete dimensiones del bienestar psicológico y las seis del clima escolar (Tabla 30). Se observaron algunos valores de correlación moderados y en su mayoría fueron significativos ($p < .001$).

Para los alumnos regulares se observó una fuerte relación entre pertenencia y reglamentación universitarias, mientras que para los alumnos irregulares proyecto de vida se relacionó mayormente con soporte del profesor. La dimensión de relaciones positivas con otros se relacionó de manera significativa y en gran medida con la relación con compañeros de la escala de clima escolar tanto para alumnos regulares como los irregulares.

Para los alumnos regulares el factor de control personal se asoció mayormente y de forma significativa con la dimensión de reglamentación universitaria y para los irregulares fue diferente, ya que, se observó una relación negativa entre control personal y pertenencia universitaria, así como para agresividad escolar. La dimensión de planes a futuro se asoció significativamente con valores moderados con pertenencia universitaria, reglamentación universitaria y agresividad escolar para alumnos regulares, en cuanto a los irregulares, la relación más fuerte se observó entre las variables de planes a futuro y pertenencia universitaria.

En cuanto al factor rechazo personal se asoció mayormente con reglamentación universitaria para alumnos regulares. La dimensión de crecimiento personal en estudiantes regulares presentó valores de relación altos y significativos principalmente con pertenencia universitaria, reglamentación universitaria y relación con compañeros; en alumnos irregulares se relacionó fuertemente con pertenencia universitaria. La autoaceptación se relacionó moderadamente con la relación con compañeros para alumnos regulares e irregulares.

Tabla 30

Índices de correlación entre las dimensiones de bienestar psicológico y clima escolar universitario para alumnos categorizados como regulares e irregulares

		Clima escolar							
		Soporte del profesor	Pertenencia universitaria	Relación con compañeros	Agresividad escolar	Reglamentación universitaria	Recursos Institucionales	CE TOTAL	
	Proyecto de vida	Regulares	.261**	.396**	.283**	.188**	.306**	.207**	.375**
		Irregulares	.217*	.180*	.145	.064	.065	.164	.313**
	Relaciones positivas otros	Regulares	.125*	.250**	.364**	.190**	.246**	.179**	.309**
		Irregulares	.029	.169	.213*	.055	.198*	-.009	.198*
Psicológico	Control personal	Regulares	.075	.122*	.125*	.006	.141**	.108*	.129*
		Irregulares	.119	-.010	.047	-.172	.008	.176	.130
	Planes a futuro	Regulares	.165**	.297**	.267**	.270**	.283**	.198**	.361**
		Irregulares	.135	.332**	.110	.168	.255**	.062	.341**
Bienestar	Rechazo personal	Regulares	.077	.202**	.188**	.142**	.240**	.149**	.207
		Irregulares	.037	.194*	.171	.108	.095	.020	.111
	Crecimiento personal	Regulares	.234**	.421**	.348**	.259**	.379**	.288**	.423**
		Irregulares	.040	.312**	.159	.124	.160	.282**	.358**
	Autoaceptación	Regulares	.154**	.255**	.281**	.148**	.230**	.180**	.273**
		Irregulares	.070	.206*	.243**	-.056	.073	.039	.143
BP TOTAL		Regulares	.173**	.307**	.310**	.241**	.393**	.303**	.426**
		Irregulares	.086	.238**	.195*	.026	.402**	.291	.361**

Nota: Regulares (n=359), irregulares (n=121), **p<.001; *p<.05. Correlación despreciable: $rr < |0.1|$, correlación baja: $|0.1| < rr \leq |0.3|$, correlación mediana: $|0.3| < rr \leq |0.5|$, correlación fuerte o alta: $rr > |0.5|$

Relación entre bienestar psicológico y clima escolar con el promedio del último ciclo escolar y hábitos de salud física en alumnos regulares e irregulares.

Se realizó una correlación entre las dimensiones de bienestar psicológico y clima escolar con el promedio del último ciclo escolar cursado y los hábitos de salud física que incluían la actividad física y el sedentarismo, para alumnos regulares e irregulares (Tabla 31).

Tanto para los alumnos regulares como irregulares se observaron niveles de relación bajos, específicamente se observó una relación débil pero significativa entre crecimiento personal con promedio del último ciclo escolar cursado y para los alumnos regulares el valor de relación fue significativo entre agresividad escolar y promedio.

En cuanto a los hábitos de salud física, se observó que la relación más alta para los alumnos regulares fue entre proyecto de vida y actividad física, siendo positiva la relación, y para los alumnos irregulares, también fue la relación más alta entre proyecto de vida y sedentarismo, pero se trató de una relación negativa.

También se observaron correlaciones negativas entre actividad física y la calificación del último ciclo escolar en alumnos irregulares, así como relación negativa entre sedentarismo y calificaciones para alumnos regulares, de manera que a mayores calificaciones, menor sedentarismo para regulares e irregulares. Ninguna relación fue significativa.

Tabla 31

Índices de correlación entre las dimensiones de bienestar psicológico, clima escolar universitario, promedio del último ciclo escolar y hábitos de salud física para alumnos regulares e irregulares.

	Hábitos de salud física					
	Promedio del último ciclo escolar cursado		Actividad física		Sedentarismo	
	Regulares	Irregulares	Regulares	Irregulares	Regulares	Irregulares
BP Proyecto de vida	.081	.044	.200**	.086	-.119	-.229*
BP Relaciones positivas otros	.080	-.187*	.097	.144	-.016	.169
BP Control personal	-.031	-.100	.115*	.190*	-.129	-.111
BP Planes a futuro	.077	.101	.044	-.020	-.088	-.134
BP Rechazo personal	.100	.053	.114*	.071	-.116*	.109
BP Crecimiento personal	.111*	-.036	.168**	.081	-.130*	-.188*
BP Autoaceptación	.054	-.124	.127*	.143	-.159**	.102
Bienestar Psicológico TOTAL	.100	.136	.170**	.171	-.158**	.87
CE Soporte del profesor	-.001	.057	.058	.193*	.031	-.123
CE Pertenencia universitaria	.052	-.037	.142*	.105	-.104*	-.001
CE Relación con compañeros	.055	-.038	-.004	-.031	.046	-.014
CE Agresividad escolar	.027	.232*	-.014	.144	.062	.086
CE Reglamentación universitaria	.058	-.165	.084	.098	-.065	-.113
CE Recursos institucionales	.087	-.089	.018	.208*	-.071	-.203
Clima Escolar TOTAL	.096	.091	.045	.278**	-.031	-.036
Promedio del último ciclo escolar	-----	-----	.026	-.026	-.092	-.053

Nota: Regulares (n=359), irregulares (n=121), **p<.001; *p<.05. Correlación despreciable: $rr < |0.1|$, correlación baja: $|0.1| < rr \leq |0.3|$, correlación mediana: $|0.3| < rr \leq |0.5|$, correlación fuerte o alta: $rr > |0.5|$

Diferencias en rendimiento académico (promedio del último ciclo) por áreas del conocimiento

Para conocer las diferencias de calificaciones obtenidas en el último ciclo entre los alumnos regulares e irregulares de las cuatro áreas del conocimiento, se obtuvieron los valores descriptivos. Se observó que en las áreas físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias biológicas y de la salud y ciencias sociales, la media de calificaciones del último ciclo escolar de los alumnos regulares era mayor al de los irregulares, mientras que los alumnos irregulares del área de artes y humanidades tuvieron ligeramente mayor media de calificaciones del último ciclo escolar que los alumnos regulares (Tabla 32).

Tabla 32

Valores descriptivos del promedio del último ciclo por áreas de alumnos regulares e irregulares

Área	Promedio del último ciclo escolar					
	N	Irregulares		N	Regulares	
		Media	Desviación estándar		Media	Desviación estándar
Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías	44	8.03	.56	126	8.83	.73
Ciencias biológicas y de la salud	17	8.35	.82	61	8.87	.66
Ciencias sociales	54	8.73	.81	141	9.03	.66
Artes y humanidades	6	9.13	.36	31	8.85	.65
Total	121	8.45	.79	359	8.92	.69

Para valorar si las diferencias de las medias de los promedios del último ciclo escolar entre alumnos regulares e irregulares eran significativas por área, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía, tomando como variable independiente las cuatro áreas de estudio (físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y artes y humanidades) y la variable dependiente fue el promedio obtenido en el último ciclo escolar.

Para alumnos regulares no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el promedio del último ciclo escolar por áreas del conocimiento, de manera que la prueba de homogeneidad indica que los datos al interior del grupo son homogéneos.

Para los alumnos irregulares los valores obtenidos fueron significativos $F(3,117) = 9,66$, $p < .001$, $1 - \beta = .98$, $f = .44$, se realizó Bonferroni como análisis Post hoc. Las diferencias se encuentran entre el grupo de alumnos de las áreas de ciencias físico matemáticas y de las ingenierías ($M=8.03$) y los de ciencias sociales ($M=8.73$), $p < .001$, IC95% [-10.91, -3.10], y entre el grupo de ciencias físico matemáticas y de las ingenierías ($M= 9.1$) y artes y humanidades ($M=9.13$), $p=.004$, IC95% [2.58, 19.32]. Es importante mencionar que los promedios de los alumnos irregulares no son reales ya que no reflejan el rendimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria universitaria puesto que no han cubierto las materias que deberían al momento en que informan su promedio del ciclo anterior, es decir hay alumnos que podrían tener buen promedio y haber aprobado solo una o dos materias y no las que corresponden al trimestre/cuatrimestre/semestre del que informan.

El objetivo de este trabajo es la comprobación del modelo explicativo de rendimiento académico utilizando como predictores el bienestar psicológico, clima escolar y hábitos de salud física, para lo cual se llevó a cabo una serie de análisis de regresión lineal. En primer término, se probó el valor predictivo de clima escolar y hábitos de salud física en el bienestar psicológico de los jóvenes y en segundo término se analizó el valor predictivo del bienestar psicológico, el clima escolar y los hábitos de salud física en el rendimiento académico. Cabe mencionar que se probaron dos modelos uno para alumnos regulares y otro para irregulares dado que los promedios no eran comparables.

Alumnos regulares

Modelo predictivo del bienestar psicológico en alumnos regulares

Se realizó un análisis de regresión lineal (método introducir) con la variable bienestar psicológico como variable dependiente y las dimensiones de clima escolar, actividad física y sedentarismo, como predictores.

Los resultados de la Tabla 33, muestran que los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto del modelo son adecuados y que en conjunto las variables predicen el 27% del bienestar psicológico. Los resultados obtenidos del análisis de regresión, indican que los predictores significativos del bienestar psicológico son: pertenencia universitaria, relación con compañeros, agresividad escolar, reglamentación universitaria, actividad física y sedentarismo.

Tabla 33

Valores de regresión del modelo predictivo de bienestar psicológico para alumnos regulares

Variables independientes	F	R ²	ΔR^2	B	Error estándar	B	p	1- β	f ²
MODELO	16.65 (8,361)	.270	.253	66.64	6.69		.001	1	.36
Soporte del profesor				-.344	.183	-.102	.061		
Pertenencia universitaria				.434	.195	.123	.027		
Relación con compañeros				.845	.286	.171	.003		
Agresividad escolar				.396	.196	.101	.044		
Reglamentación universitaria				1.022	.220	.257	.000		
Recursos institucionales				.377	.223	.092	.092		
Actividad física				.946	.308	.140	.002		
Sedentarismo				-2.276	.842	-.124	.007		

Así mismo los indicadores de multicolinealidad VIF (*Variance Inflation Factor*) inferiores a 10 y los valores de tolerancia mayores a .20 indican que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo y por último el indicador de Durbin Watson se ubicó dentro de las dos unidades.

Modelo predictivo del rendimiento académico en alumnos regulares

Se realizó un análisis de regresión lineal (método introducir) con la variable calificaciones del último ciclo escolar como variable dependiente y las variables de bienestar psicológico global, clima escolar global, actividad física y sedentarismo como predictores (Tabla 34). Los resultados de la Tabla 34 muestran que los predictores no son significativos para explicar el rendimiento académico, las variables predicen únicamente un 2% del rendimiento académico.

Tabla 34

Valores de regresión del modelo para alumnos regulares

Variables independientes	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	B	P
MODELO	1.955 (4,365)	.021	.010	85.82	3.772		.101
Bienestar psicológico global				.026	.026	.057	.330
Clima escolar global				.032	.026	.069	.227
Actividad física				-.005	.159	-.002	.976
Sedentarismo				-.716	.431	-.087	.098

Alumnos irregulares

Modelo predictivo del bienestar psicológico en alumnos irregulares

Se realizó un análisis de regresión lineal (método introducir) con la variable bienestar psicológico como variable dependiente y las dimensiones de clima escolar, actividad física y sedentarismo, como predictores (Tabla 35).

Los resultados muestran que los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto del modelo son adecuados y que en conjunto las variables predicen el 22% del bienestar psicológico. Los resultados obtenidos del análisis de regresión muestran que el único predictor significativo resultó ser reglamentación universitaria.

Tabla 35

Valores de regresión del modelo predictivo de bienestar psicológico para alumnos irregulares

Variab independientes	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	B	p	f ²
MODELO	4.287 (8,120)	.222	.170	57.052	12.357		.001	.28
Soporte del profesor				.091	.304	.026	.765	
Pertenencia universitaria				.422	.316	.116	.184	
Relación con compañeros				.666	.480	.118	.168	
Agresividad escolar				-.224	.298	-.063	.454	
Reglamentación universitaria				1.188	.353	.307	.001	
Recursos institucionales				.312	.337	.089	.356	
Actividad física				.551	.612	.077	.370	
Sedentarismo				1.625	1.385	.096	.243	

Así mismo los indicadores de multicolinealidad VIF inferiores a 10 y los valores de tolerancia mayores a .20 indican que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo y por último el indicador de Durbin Watson se ubicó dentro de las dos unidades.

Modelo predictivo del rendimiento académico en alumnos irregulares

Se realizó un análisis de regresión lineal (método introducir) con la variable calificaciones del último ciclo escolar como variable dependiente y las variables de bienestar psicológico global, clima escolar global, actividad física y sedentarismo como predictores. Los resultados de la Tabla 36, muestran que los predictores no son significativos para explicar el rendimiento académico, las variables predicen únicamente un 2.1% del rendimiento académico.

Tabla 36

Valores de regresión del modelo para alumnos irregulares

Variables independientes	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	B	p
MODELO	.675 (4,124)	.021	-.010	73.577	7.216		.611
Bienestar psicológico global				.062	.051	.117	.225
Clima escolar global				.035	.061	.056	.573
Actividad física				-.005	.159	-.002	.829
Sedentarismo				-.716	.431	-.087	.807

Discusión

Las hipótesis de este trabajo fueron comprobar si los hábitos de salud física y el clima escolar predicen el bienestar psicológico de estudiantes universitarios, y si el bienestar psicológico, el clima escolar y los hábitos de salud física eran predictores significativos del rendimiento académico. Es relevante considerar que no se había realizado un estudio del rendimiento académico que incluyera estas variables en conjunto y tampoco con la población con la que se trabajó, a pesar de que los estudiantes universitarios tienden a ser una población recurrente en los estudios de los investigadores (Cervera, 2010) y aún se carece de estrategias suficientes que favorezcan el rendimiento académico y la retención estudiantil.

Las hipótesis planteadas fueron comprobadas en parte, ya que se encontró que el clima escolar y los hábitos de salud física si eran predictores significativos del bienestar psicológico, mientras que el bienestar psicológico no mostró tener algún poder predictivo del rendimiento académico, tampoco se encontraron relaciones predictoras directas entre clima escolar y rendimiento académico ni hábitos de salud física y rendimiento académico. Estos resultados no son extraños, pues el rendimiento académico es un fenómeno complejo en el que influyen múltiples factores (Kausel et al., 2018; Kirschner & Karpinski, 2010; Lepp et al., 2014; Logi et al., 2010) y aunque en esta investigación se hizo un gran esfuerzo por proponer un modelo lo más completo posible que explicara el rendimiento académico como en otros estudios (Artunduaga 2008; Bethencourt et al., 2008; Garbanzo, 2007; García, 2014; Hojas et al., 2012) y se evaluaron y analizaron tanto factores personales como contextuales, no se logró identificar los elementos que podrían favorecerlo.

Aunque se ha planteado que variables personales como el bienestar general promueve un buen desempeño en todos los aspectos de vida (Barrera, 2019; Carranza et al., 2017; Flueckiger et

al., 2016; Pertegal & Oliva, 2017; Zawadzki, 2018) los resultados no son concluyentes al momento de predecir el rendimiento académico a través del bienestar psicológico, de manera que algunos estudios contradicen los resultados de esta investigación y otros coinciden.

Por una parte, los resultados encontrados en el presente estudio son diferentes a los encontrados por Turashvili y Japaridze (2012) quienes identificaron una relación positiva entre el rendimiento académico y el bienestar de 252 estudiantes universitarios de Georgia, esta diferencia puede deberse a la forma en que se midió el rendimiento académico, ya que preguntaron a los estudiantes la autoevaluación de su desempeño escolar del 10 al 100; en la investigación de Mustafa et al. (2020) se identificó también una relación positiva entre rendimiento académico y las dimensiones de bienestar psicológico propuestas por Ryff (1989) en alumnos universitarios de Malasia, en esta investigación se midió el rendimiento académico considerando el GPA. Por su parte Rapuano (2019) encontró una relación positiva entre bienestar y rendimiento académico e identificó como predictores significativos del rendimiento académico las dimensiones de dominio ambiental y autoaceptación.

Por otro lado, los resultados del presente estudio son semejantes a los identificados en otros estudios, por ejemplo, el de Barrera et al. (2019) quienes no lograron hallar una relación directa entre el bienestar psicológico y el promedio de calificaciones de 383 estudiantes mexicanos universitarios, aunque si encontraron relación entre algunas dimensiones del bienestar psicológico como propósito de vida, crecimiento personal y dominio del entorno con el promedio de calificaciones. Por su parte Punia y Malaviya (2015) encontraron que ninguno de los factores del bienestar psicológico se relacionó significativamente con el éxito académico medido por el promedio de calificaciones del primer semestre de 100 estudiantes universitarios en India.

Posiblemente estas contradicciones se deben a aspectos socioculturales (Vries et al., 2011; Karvonen et al., 2018) aunque también a otros factores, en primer lugar puede considerarse lo que Casillas et al. (2015) han señalado acerca de que las variables relacionadas con las conductas de aprendizaje tienen mayor facilidad de ser evaluadas y moldeables en la escuela, por lo tanto pueden ser mejores predictores del rendimiento académico, en este estudio se optó por indagar aquellas variables que han sido poco exploradas pero que también podrían aportar alguna información relevante para explicar el rendimiento académico de estudiantes universitarios porque inciden de manera indirecta, aunque se encontró que no son predictores significativos, pero si están relacionados (por ejemplo: los hábitos de salud física).

Otro factor que puede explicar esta disidencia, es que resulta complicado identificar instrumentos de evaluación para la etapa de vida de los jóvenes universitarios, ya que por una parte, los alumnos que van en grados iniciales aún se encuentran en la adolescencia (OMS, 2021; Unicef, 2021) mientras que aquellos alumnos que ya van avanzados en sus estudios de licenciatura se encuentran en la juventud de acuerdo a algunos autores (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021; Instituto Mexicano de la Juventud [Imjuve], 2017) o incluso en la adultez (Sadock, 2004). Esta situación nos remite a la falta de consenso acerca de los límites de las etapas de vida. En esta investigación se optó por construir el instrumento de clima escolar específicamente para la etapa universitaria, por otra parte, para evaluar el bienestar psicológico se utilizó una escala para adolescentes y los hábitos de salud física fueron evaluados con un cuestionario epidemiológico que considera solamente dos etapas en su evaluación la niñez y adolescencia/adulthood (agrupada en edades de 15 a 69 años). Esta dificultad en la psicometría puede ser una razón por la cual puede resultar complicada la generalización de resultados, incluso entre los mismos estudiantes universitarios quienes en este estudio mostraron variabilidad importante en las calificaciones.

Al respecto, en este estudio se observó que la media de calificaciones del último ciclo escolar de la muestra general fue de 8.9, este es superior al descrito en otros estudios donde se ha observado que el promedio varía de 8.0 a 8.5 (Ruiz et al., 2019; Torres & Rodríguez, 2006); esta diferencia posiblemente tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes de esta investigación pertenecían al área de ciencias sociales y dado que la muestra no fue equivalente por áreas del conocimiento, los promedios comparados no resultaban representativos de los alumnos por área; sin embargo, se observó que los estudiantes de ciencias sociales tenían mejor promedio que los del área de las ciencias físico matemáticas y de las ingenierías. Estas diferencias posiblemente están relacionadas con las habilidades que implica cada área, mientras que en el área de ciencias sociales se enfoca en la manera en que se relaciona la sociedad y la atención y búsqueda de soluciones de problemas sociales (DGAE, 2021), estas habilidades las ponemos en práctica desde la infancia, en cambio las habilidades necesarias para las ciencias matemáticas tienden a desarrollarse en etapas más avanzadas del desarrollo, por ejemplo las habilidades de razonamiento lógico y capacidad de abstracción se perfeccionan en la adolescencia y de acuerdo con Piaget (1980) esto ocurre alrededor de los 15 años.

En este sentido, Livengood (1992) considera que el rendimiento académico es una variable que contribuye a determinar si un estudiante concluirá y obtendrá su título universitario, sin embargo, para llegar a esa conclusión, considera que no puede basarse solamente en una calificación, sino que las mediciones del desempeño académico tienen que ser más integrales. Al respecto, se han usado diversas mediciones de rendimiento académico, en este estudio se consideró la medición del rendimiento académico a través de los indicadores de calificaciones, reprobación de materias y baja temporal, lo cual ayuda a tener mayor consistencia en esta variable; sin embargo, mientras que la reprobación de materias y los datos de baja temporal fueron para clasificar a los

alumnos como regulares e irregulares, solamente se utilizó el promedio del último ciclo escolar como variable dependiente al momento de probar los modelos, esto considerando que al día de hoy, la regla más generalizada para medir el rendimiento académico son las calificaciones (Garbanzo, 2007; Kausel et al., 2018). Sin embargo, no hay que dejar de lado que las calificaciones como medida de rendimiento académico presentan diversas desventajas: 1) el déficit de objetividad, exactitud y validez, ya que influyen los prejuicios, preferencias o efecto Pigmalión, 2) categorizan, etiquetan y jerarquizan a los estudiantes, no dando cuenta de sus logros o fallas, 3) las calificaciones representan un instrumento de poder y control en el aula por parte de los profesores, generando barreras entre alumnos y profesores, en donde el profesor en lugar de ser facilitador de la información se vuelve un juez sancionador que tiene que emitir un juicio y el alumno aprende a obedecer y decir lo que el profesor espera oír con tal de tener mejor calificación, limitándose el desarrollo de habilidades como la creatividad, solución de problemas y pensamiento crítico y 4) en múltiples ocasiones la preocupación mayor y final de los profesores es asignar una calificación que cumpla una función clasificatoria, en lugar de enfocarse en el proceso de aprendizaje la atención está en el resultado a obtener.

De hecho, se ha dado tanta importancia a las calificaciones que algunos autores consideran que el promedio de bachillerato es la base sobre la cual los jóvenes construyen su futuro académico en la Universidad (Barahona, 2014; Vries et al., 2011; Wolniak & Engberg, 2010), ya que ha resultado ser un indicador con alta capacidad predictiva de las calificaciones de la licenciatura (García et al., 2012). Estas afirmaciones pueden estar basadas en lo que se ha descrito como el Efecto Matthew, es una teoría que explica que la variabilidad del rendimiento académico y la capacidad aumenta con el tiempo, lo que conduce a una brecha cada vez mayor entre los estudiantes de alto y los de bajo rendimiento, es decir, los estudiantes que tienen una mejor formación

académica previa, tienden a tener una mejor experiencia educativa y estar más motivados para aprender que los estudiantes que no tienen buenos antecedentes escolares (Kuo et al., 2021).

No obstante, considerar al promedio del bachillerato como el mejor predictor del rendimiento académico en la licenciatura, implica que los jóvenes que tenían buenas calificaciones en el bachillerato, pero tienen una mala elección vocacional seguirán siendo buenos estudiantes. En múltiples ocasiones se ha visto que, aunque los jóvenes tengan buenas calificaciones en su historial académico, si toman una decisión vocacional equivocada, esto terminará repercutiendo en su desempeño escolar, y, por el contrario, el bachillerato es el momento donde todavía los jóvenes no toman una decisión respecto a su elección vocacional y los contenidos de las materias que estudian son generalizados y pueden no interesarse en ellos, viéndose afectado su desempeño escolar.

Además, la posición de considerar las calificaciones del bachillerato como un predictor determinante de calificaciones en la licenciatura deslinda a las autoridades universitarias y gubernamentales de fomentar un entorno institucional favorable y acercar los recursos necesarios para el óptimo funcionamiento de las Universidades.

En esta investigación, el promedio del último ciclo escolar tuvo valores de correlación bajos con las variables de clima escolar y se asoció positiva y significativamente con agresividad escolar para los alumnos irregulares; mientras que, para los alumnos regulares, se asoció de manera positiva y significativa con crecimiento personal, esto coincide con los supuestos de Ryff y Singer (2008) quienes consideraron que la relación entre bienestar psicológico y el nivel educativo era positiva, y afirmaron que el crecimiento personal es un elemento indispensable de la eudemonía, de manera que para los participantes de este estudio es relevante desarrollar su potencial y capacidades personales.

Por otro lado, los resultados de este estudio al igual que los de Garbanzo (2007) y Flores-Ortiz, Rivera-Coronel y Sánchez-Cancino (2016) muestran que las variables investigadas tienen relación con el rendimiento académico, aunque ninguno de ellos tiene el peso suficiente para garantizar que en su identificación e intervención pueda generarse la modificación del rendimiento escolar. Tal es así que, en este estudio, de las variables propuestas, no se obtuvieron predictores significativos del rendimiento académico. Se ha descrito que factores psicosociales, muestran efectos fuertes en el éxito académico de la Universidad solo cuando los jóvenes han alcanzado cierto nivel de rendimiento académico en educación media, pero no para alumnos de bajo rendimiento académico (Kuo et al., 2021). En este sentido, los resultados de este estudio son similares a los del estudio de Wehler (2021) quien tampoco identificó a la variable de actividad física auto reportada como predictor de las calificaciones.

Se generó un modelo estadístico para alumnos regulares e irregulares debido a que al comparar el promedio de los regulares e irregulares se observó que los alumnos irregulares tenían promedio alto, sin ser real, ya que solo refleja el promedio de las materias que han aprobado, lo que no es equivalente con el promedio de los alumnos que han cursado y aprobado todas las materias de acuerdo con su plan de estudios.

Respecto al modelo para alumnos regulares, tanto el clima escolar como los hábitos de salud física resultaron predictores significativos del bienestar psicológico; del clima escolar fueron significativas las dimensiones de pertenencia universitaria, relación con compañeros, agresividad escolar y reglamentación universitaria. Algunas de estas variables están muy asociadas con la propuesta del modelo multidimensional de bienestar psicológico (Ryff, 1989), por ejemplo, la dimensión de relaciones positivas con otros, resulta ser considerada también como parte de la conceptualización del clima escolar, diferenciándose en que se enfoca en la relación con

compañeros, pero también coincide en la importancia de las interacciones satisfactorias y basadas en la confianza.

Además, aunque el modelo de Ryff considera relevante autonomía, para la muestra de este estudio, fue importante la pertenencia universitaria, esto debido a que los alumnos que tienden a tener relaciones positivas en el ambiente escolar se sentirán más cómodos e identificados con su institución educativa (Gaete et al., 2016), esto coincide también con lo señalado por Tinto (1989) quien propuso que existe un papel clave de las experiencias sociales y académicas que tiene el alumno una vez que ingresa a la Universidad y que le permiten integrarse o no, lo que conlleva a reforzar o debilitar las motivaciones iniciales hasta decidir proseguir en la escuela o abandonarla. Por otro lado, para los estudiantes regulares también fue relevante la instauración de reglas universitarias para tener control de comportamientos de burla o agresividad entre los alumnos, el estudio de Crochik (2017) demostró que los estudiantes que promovían el castigo por desobediencia y respeto a la autoridad tendían a ser académicamente hablando los mejores.

En cuanto a los hábitos de salud física que predijeron el bienestar psicológico para alumnos regulares fueron la actividad física y el sedentarismo, esto coincide con lo identificado por Cairney et al. (2014) quienes reportaron que las personas que practican ejercicio regularmente presentan menor nivel de estrés, mejoran su salud y tienen un sentimiento de bienestar general; por otro lado, ciertas conductas consideradas como sedentarias, por ejemplo el uso de la computadora y celular pueden ser benéficas para chatear y mantener relaciones positivas con otros, pero pueden no ser utilizadas para revisar el correo electrónico o funciones educativas (Norris, 2010).

Para los alumnos irregulares, se encontró que la variable que predice el bienestar psicológico tiene que ver con reglamentación universitaria. Autores como Dandridge y Caleb

(2015) han señalado la importancia de proveer estructura y reglas en el entorno educativo para el bienestar psicológico de los estudiantes.

En cuanto a aspectos contextuales, en este estudio se evaluó el clima escolar y se observó que los alumnos considerados como regulares tenían mejor percepción del clima escolar que los irregulares, con valores de tamaño del efecto medianos, específicamente se observaron diferencias significativas en los puntajes obtenidos en las dimensiones de soporte del profesor, la relación con compañeros, la percepción que tenían de la agresividad en la escuela, las reglas que había en la universidad, así como con los recursos institucionales con los que se contaba en su institución educativa. En primer lugar, estos resultados confirman la importancia de los seis factores propuestas en el instrumento para evaluar clima escolar, tal como lo reportó Lenz et al. (2020) en su revisión sistemática de desarrollo de escalas para evaluar esta variable y como lo señalaron Wang y Degol (2016) cuando propusieron cuatro áreas para evaluar el clima escolar: seguridad, comunidad, académica y entorno institucional.

En segundo lugar, se ha evidenciado que las escuelas que tienen niveles más altos de relaciones interpersonales de alta calidad entre sus miembros, así como mayor respaldo institucional para atender las necesidades de los estudiantes, tienen porcentajes más altos de estudiantes académicamente exitosos en comparación con escuelas con un bajo clima escolar (MacNeil et al., 2009), lo cual es consistente con lo observado en este estudio donde los alumnos regulares perciben mejor clima escolar. En este sentido, Tinto (1989) ha sido uno de los autores que más han considerado la integración al ambiente universitario y las habilidades sociales como elementos necesarios para la permanencia universitaria.

Es importante resaltar que el clima escolar percibido por los alumnos regulares e irregulares se asoció con proyecto de vida, pues los alumnos con cualquier nivel de desempeño académico,

son conscientes de que en la universidad pasan gran parte del tiempo y formarán parte de ella durante algunos años; sin embargo, para los alumnos regulares, se encontró mayor relación entre clima escolar global con planes a futuro, con crecimiento personal y el bienestar psicológico global, esta asociación tiene que ver con la definición de Huppert (2009) del bienestar psicológico como un estado en el que la vida de una persona va bien y funciona de manera eficaz, lo que es más común en alumnos regulares, al lograr estabilidad escolar y en sus relaciones sociales. Al respecto, en este estudio también se encontró que la dimensión de bienestar: relaciones positivas con otros correlacionó de manera positiva y significativa con clima escolar general; sin embargo, esto ocurrió únicamente en los alumnos regulares, esto puede deberse a que los alumnos regulares tienden a generar redes sociales que pueden funcionar como amortiguador contra los factores escolares estresantes ayudando a promover mayor bienestar, como lo reportaron Adyani et al. (2018) en cambio los estudiantes que se perciben no integrados socialmente hablando, tienden a tener menor involucramiento escolar (Awang et al., 2014), de hecho, Bethencourt et al. (2008) señalaron como una de las causas del abandono universitario la falta de adaptación e integración del estudiante al ambiente académico y social universitario.

También se encontró mayor correlación entre soporte del profesor y bienestar psicológico, principalmente en alumnos regulares, esto no resulta extraño, pues en un estudio con población semejante a la de esta investigación se reportó que los jóvenes perciben que la mayoría de los maestros no se preocupan por la condición de los jóvenes en situación de reprobación, casi no motivan y carecen de expresiones de sentimientos de orgullo por los logros académicos de los estudiantes (Hernández, 2016). Por el contrario, se ha evidenciado que la tutoría y acompañamiento en el primer año tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y disminuye las posibilidades de reprobación (García et al., 2012).

En este estudio, también se observó que la dimensión de pertenencia universitaria se relacionó en gran medida con tener un proyecto de vida, crecimiento personal y en general con bienestar psicológico, esto es congruente con lo encontrado por Burke et al. (2014) en su estudio exploratorio, pues sugieren que los estudiantes que son optimistas muestran altos niveles de satisfacción, de identidad y sentido de pertenencia hacia la universidad y se ha señalado al optimismo como un elemento clave del bienestar psicológico, lo cual coincide con los resultados del estudio de Pertegal y Oliva (2017) quienes en su modelo señalan la importancia del clima social, la conexión escolar y el bienestar medido a través de la satisfacción con la vida.

En cuanto a factores contextuales, se identificó que para los alumnos regulares, los recursos institucionales resultaron estar relacionados con el bienestar psicológico global y específicamente con la dimensión de crecimiento personal; de manera que, a mayores recursos ofrecidos por la institución, los alumnos también muestran mejor disposición para aprender y crecer, esto es congruente con lo reportado en la literatura por Wang y Degol, (2016) y Fantuzzo et al. (2014), quienes señalaron la importancia de los recursos institucionales en el bienestar de los alumnos.

En la muestra de este estudio no se encontraron diferencias significativas en la variable actividad física entre alumnos regulares e irregulares, se ha mencionado que la relación de los comportamientos de salud con el rendimiento académico puede no ser clara por una compleja relación entre diversas variables, incluidas las características de los jóvenes, sus familias, sus escuelas anteriores y variables sociales (Dora et al., 2007). McCrearyn et al. (2019) identificaron que no existe relación entre la participación deportiva en la secundaria y las calificaciones en la Universidad, lo que contradice lo encontrado en otros estudios como el de Escámez-Baños et al. (2018) y el de Wehler (2021) quienes ha concluido que existe una relación positiva entre la actividad física vigorosa y el rendimiento académico en la adolescencia.

Respecto a la relación entre actividad física y bienestar, en este estudio se encontró que la realización de actividad física se relacionó de manera positiva y significativa con bienestar global, específicamente con las dimensiones de proyecto de vida y crecimiento personal, esto tiene que ver con el deseo de los jóvenes de estar saludables para lograr sus metas propuestas y desarrollar su potencial; de hecho, se ha observado que la realización de actividad física puede aumentar los niveles de autoeficacia general (McCreary et al., 2019), en este sentido, se ha observado que dedicar tiempo a actividades físicas favorece la salud mental ya que ayuda a mitigar los factores estresantes de la vida (Huiguang et al., 2021).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018, de la sección de actividad física en población adulta (mayores de 20 años), se reportó que un tercio de la población estudiada realizaba menos de 2.5 horas por semana (Shamah-Levy et al., 2020), esos datos son similares a los encontrados en la muestra de este estudio, ya que un tercio de los estudiantes reportó realizar de uno a dos días actividad física en la última semana y más de la mitad de estos alumnos reportó practicar menos de 1 hora actividad física por cada día.

Respecto a las diferencias en actividad física debido a la pandemia, un 78% de los estudiantes que indicó realizar actividad física, reportaron diferencias en su actividad física debido al confinamiento por pandemia, específicamente un 65% de la muestra total indicó caminar menos de 3 horas en los últimos 7 días. Esto coincide con lo reportado por Giuntella et al. (2021) quienes describieron una disminución aproximada de 10,000 a 4,600 pasos por día, desde el confinamiento debido a la pandemia. En general, el confinamiento debido a la pandemia afectó negativamente los comportamientos de actividad física de los estudiantes universitarios, debido al acceso limitado a la actividad física al aire libre y menor cantidad de lugares visitados (Huckins et al., 2020).

Con la disminución de la actividad física, se vuelve más probable el sedentarismo, en este estudio se categorizó como el tiempo frente a la pantalla y se observó que un 43% de los estudiantes de esta investigación reportaron que antes del confinamiento debido a la pandemia pasaban de 3 a 4 horas frente a la computadora, tableta o celular y después del confinamiento 41% de los estudiantes reportaron estar 9 o más horas al día de lunes a viernes. En otros estudios ya se ha reportado un incremento en el tiempo dedicado a realizar actividades sedentarias frente a la pantalla durante la pandemia de COVID-19 (Shaw et al., 2021), específicamente Giuntella et al. (2021) indicaron un incremento de 5 horas por día frente a la pantalla. Se ha evidenciado que los dispositivos que más utilizan los estudiantes universitarios para los cursos en línea son el teléfono celular y la computadora portátil, aunque también los utilizan para revisar noticias y actualizaciones de redes sociales, este incremento de tiempo frente a pantallas ha generado una diversidad de molestias físicas por ejemplo el malestar en las muñecas, debido al uso excesivo del celular (Majumdar et al., 2020).

Un estudio realizado con jóvenes universitarios australianos evidenció la disminución en la actividad física de hombres y mujeres durante la contingencia por COVID-19, ya que los estudiantes reportaron caminar menos veces y menos tiempo en esas ocasiones en comparación con los años 2019 y 2018, aquellos estudiantes varones que en años pasados dedicaban tiempo a realizar actividad física vigorosa, en el 2020 tuvieron una disminución de estas actividades, esto se explica debido a que en el aislamiento se reduce el sentido de dominio y competencia debido a cierre de gimnasios y deportivos. Y los jóvenes que realizaron actividad física moderada en años anteriores, en la contingencia por COVID-19 disminuyeron su actividad. Este estudio pone en evidencia el aumento del comportamiento sedentario y la reducción de la actividad física, además en el mismo estudio, el 56% de los hombres y el 61% de las mujeres sintieron que realizaron niveles

de actividad física “menores que los comunes” durante la primera semana de aislamiento y la transición a las clases en línea (Gallo et al., 2020).

La televisión es un medio de comunicación que cada vez se usa menos, especialmente desde que el internet ha diversificado su contenido, sin embargo a partir de la pandemia, se observó un incremento de jóvenes que aumentaron el tiempo que pasan frente a la televisión, de manera que antes de la pandemia la mayoría de los estudiantes de esta muestra la veían de una a dos horas al día, en la literatura se ha reportado que los jóvenes que ven la televisión por más de una hora al día, tenían un mayor riesgo de terminar mal la tarea, tenían actitudes negativas hacia la escuela y peores calificaciones (Busch et al., 2014). Respecto al indicador de tiempo dedicado a los videojuegos, la mayoría de los estudiantes reportaron jugar aproximadamente el mismo tiempo antes y durante la pandemia (menos de una hora), esto puede deberse a que, en la Universidad, los estudiantes cuentan con poco tiempo para este tipo de actividades de ocio, sin embargo, se ha señalado la ventaja de jugar videojuegos en la socialización y el desarrollo emocional (Norris, 2010).

Un estilo de vida sedentario con exposición excesiva a las pantallas conlleva un impacto posterior en la salud física, los patrones de sueño y calidad de vida (Hammami et al., 2020). Los participantes de esta investigación reportaron dormir más de 6 horas por noche, se observan también diferencias muy pequeñas en alumnos que durante la pandemia duermen menos de 6 horas.

La mayoría de los estudiantes reportó tener buena calidad del sueño antes y durante la pandemia, sin embargo, se observó una tendencia hacia la mala calidad del sueño durante el confinamiento. Las alteraciones en el sueño (<6 h/día) han sido asociadas con el confinamiento debido a la pandemia (Arafa et al., 2020). Se ha reportado una preferencia de los estudiantes universitarios por irse a dormir más tarde y levantarse más tarde durante el confinamiento debido

a la pandemia que antes del encierro (Majumdar et al., 2020), esto puede deberse al mayor uso de dispositivos digitales ya que se suprime la producción de melatonina que ayuda a inducir el sueño a causa de la luz que emiten las pantallas de los dispositivos cuando se usan por la noche (Calvo & Tapia-Ayuga, 2020).

En cuanto a la relación de hábitos de salud física y clima escolar, se encontró que la Universidad es un espacio físico importante para promover la realización de actividades físicas, para los alumnos regulares está práctica física promueve la pertenencia universitaria ya que se observó una correlación positiva significativa con esta variable, es decir los alumnos regulares que practican más actividad física se sienten más identificados con su Universidad, esto puede ser porque se activan físicamente en la escuela y con sus compañeros. En cambio, para los alumnos irregulares la actividad física se relacionó en mayor medida con la dimensión de recursos institucionales, se puede decir que los alumnos considerados como irregulares, disfrutaban los espacios físicos más allá de la Universidad como estimulador de crecimiento integral como lo perciben los estudiantes regulares.

En cuanto al sedentarismo, se observó un valor de correlación negativo y significativo con bienestar global para los alumnos irregulares, esto quiere decir que a mayor sedentarismo, menor bienestar global y puede ser debido al uso que le dan los estudiantes a su tiempo frente a pantallas, se ha observado que el uso de internet (por ejemplo: juegos, redes sociales y pornografía) se ha utilizado como estrategia de afrontamiento para lidiar con el estrés psicológico y estados de ánimo como miedo, ansiedad o depresión, característicos de alumnos con bajo rendimiento académico (Islam et al., 2020).

Limitaciones del estudio

Este estudio tiene algunas limitaciones. A finales del año 2019, se presentó la pandemia de la enfermedad del coronavirus (COVID-19); como medidas de protección y disminución de contagios, se tomaron acciones que influyen en la forma en que las personas interactúan, por ejemplo: el distanciamiento social, el confinamiento y el cierre de escuelas y universidades. En las universidades el cierre de los campus generó la transición a las clases en línea, por lo que el levantamiento de datos para este estudio en condiciones de contingencia sanitaria podría haber generado algún sesgo relacionado con la preocupación que se tiene por el riesgo a la COVID, a estados emocionales asociados al confinamiento o a complicaciones de estas condiciones.

Los grupos de alumnos de esta investigación no fueron seleccionados al azar y no fueron equivalentes por sexo, grado académico y área de estudio y la mayoría provenían de Universidades públicas, por lo tanto, los resultados no son generalizables a otras muestras.

Otra limitación es que en esta investigación se utilizó el autoinforme, esta técnica ha recibido múltiples críticas, entre ellas, el autoengaño, la deseabilidad social y fácil falsificación de la información (Duckworth & Yeager, 2015); sin embargo, sigue siendo la forma más usada para investigaciones semejantes (Kuo et al., 2021; Logi et al., 2008; Wehler, 2021).

Otro inconveniente es que únicamente se consideró como variable dependiente el rendimiento académico medido a través de la calificación del último ciclo escolar. En múltiples estudios (Erazo, 2012; Garbanzo, 2007, Vélez & Roa, 2005) se han señalado las desventajas de basar un fenómeno tan complejo como el rendimiento académico en una calificación que no tiende a reflejar el aprendizaje ni el esfuerzo e involucramiento escolar en su totalidad. Si bien es cierto que una calificación no representa el aprendizaje, es una forma de evaluar que ha sido validada

socialmente y que en muchos países se utiliza como un filtro para acceder a estudios de posgrado o incluso a algunos empleos.

Por otra parte, se preguntó el tiempo que los estudiantes pasaban frente a la pantalla, pero no se investigó acerca del contenido que consumían y como señala Busch et al. (2014), los efectos del tiempo frente a la pantalla deben interpretarse a la luz de los contenidos de los medios y actividad.

Sugerencias

Sería recomendable que proyectos de investigación futuros se estudiaran las mismas variables y su influencia en el rendimiento académico, pero con estudiantes de otros niveles educativos principalmente en el nivel bachillerato que es un momento clave para el desempeño académico en la universidad, incluso también sería interesante realizar un seguimiento durante el bachillerato y la licenciatura y reportar los cambios a través del tiempo, específicamente una comparación entre los grados iniciales y finales de la licenciatura.

También sería conveniente investigar acerca de otros hábitos de salud relevantes en la etapa juvenil, por ejemplo, acerca de consumo de sustancias, conductas sexuales y alimentación, con la finalidad de poder tener mayor varianza explicativa en la variable de hábitos de salud física.

Además, se sugiere solicitar alguna evidencia escrita del rendimiento académico medido a través de las calificaciones, con el fin de controlar sesgos en la información relacionados con olvido o imprecisión de la información. Lo mismo con los datos reportados de actividad física, actualmente se usan algunas aplicaciones en móviles que monitorizan la actividad física diaria (Huckins et al., 2020).

Sería conveniente que además de investigar acerca del tiempo frente a pantalla, preguntar qué actividades realizan los jóvenes en el tiempo que dedican a los aparatos electrónicos y saber si son actividades de ocio, académicas o sociales.

Para obtener un panorama más completo acerca del clima escolar sería conveniente considerar las percepciones de otros involucrados en el ambiente educativo, por ejemplo, los informes de profesores o compañeros.

Finalmente se sugiere que en futuros estudios se puedan considerar otros indicadores de rendimiento académico como pueden ser los promedios obtenidos desde la primaria que pueden afectar el promedio de estudios posteriores y quizás hacer énfasis en otras habilidades además de las referentes a conocimientos teóricos o a contenidos curriculares.

Conclusión

El rendimiento académico es una variable compleja que hasta el momento no se ha logrado explicar en su totalidad, ya que son múltiples factores los que inciden en ella, sin embargo, para su medición se han utilizado las calificaciones como principal indicador del complejo proceso del aprendizaje. Ante este escenario, es importante hacer las siguientes preguntas: ¿realmente las calificaciones representan al rendimiento académico? ¿por qué usamos las calificaciones si no podemos explicar el rendimiento académico? ¿Las calificaciones son la mejor forma de medir el desempeño escolar y lo complejo del proceso educativo? ¿Qué significan las calificaciones y por qué se les da tanta importancia? Porque evidentemente es necesario que el sistema educativo brinde retroalimentación a los estudiantes acerca de su proceso educativo, sin embargo, es necesario que se generen estrategias para favorecer la retención escolar y la eficiencia terminal, también que se acredite la formación especializada, pero estos procesos tienen que ser más objetivos, claros,

sistematizados y que prioricen el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes sobre otros fines clasificatorios.

Líneas de investigación a partir de este estudio

- En primer lugar, se considera importante la posibilidad de identificar o desarrollar un instrumento que permita medir los hábitos de salud física en estudiantes universitarios y que considere las dimensiones de práctica de actividad física leve moderada y vigorosa, ejercicio y deporte; la dimensión de sedentarismo además del tiempo frente a la pantalla, diferenciando el uso de cada dispositivo y las actividades que realizan en cada dispositivo, los hábitos de sueño y los referentes a la dieta.
- En segundo lugar, es relevante considerar que tal vez exista una mayor influencia de las variables de estudio: bienestar psicológico, clima escolar y hábitos de salud física en el rendimiento académico, pero esta relación puede estar mediada por una variable cognitiva o motivacional relacionada con la escuela. Por lo que se sugiere realizar un estudio análogo al presente considerando variables como por ejemplo el aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje o estilos de aprendizaje.
- En tercer lugar, se sugiere la implementación de programas de intervención con cursos y talleres con contenidos de orientación vocacional, gestión del tiempo, establecimiento de metas y proyecto de vida, estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio y ventajas de la honestidad académica en estudiantes universitarios. Así como también la implementación de cursos y talleres de nivelación intersemestrales, y los cursos propedéuticos al inicio de la licenciatura. Sería conveniente realizar con estos contenidos, estudios pre-post

intervención con grupo de comparación para tener evidencia de las estrategias que sean más funcionales para favorecer el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

- En cuarto lugar, como sociedad tenemos que concentrarnos menos en preparar a los alumnos para obtener altas calificaciones y enfocarnos más en un aprendizaje integral (saber hacer y ser), así como fomentar el pensamiento crítico, habilidades creativas y de solución de problemas; de manera que la educación no debe depender únicamente de motivadores extrínsecos como las calificaciones, ya que privan del interés por aprender de manera auténtica. En caso de que persista la necesidad sociopolítica de cuantificar el rendimiento académico es necesario centrar la atención en el proceso de aprendizaje más que en los resultados, así como implementar evaluaciones más objetivas y estandarizadas, que puedan disminuir el sesgo del evaluador y la evaluación para los mismos contenidos curriculares no dependa del evaluador, en este caso el profesor, para ello es necesario implementar evaluaciones estandarizadas de forma que los maestros utilicen evaluaciones comparables en los distintos contextos escolares, por ejemplo las rubricas, de manera que pueda puntuarse la ausencia o presencia de habilidades y conocimientos en rubros específicos.

También, es importante diseñar múltiples tipos de evaluación para cada habilidad a evaluar, por ejemplo, conocimientos teóricos o habilidades prácticas, más allá de evaluar las habilidades de memorización de los estudiantes.

- Finalmente, resulta relevante impulsar el desarrollo de habilidades no cognitivas o “blandas” en las escuelas, específicamente las habilidades socioemocionales, ya que se ha observado que incluso parecen ser igual o más importantes que las cognitivas para la vida

profesional y laboral (Fiszbeinet al., 2016). El aprendizaje socioemocional ha sido impulsado en distintos países (García-Poole et al., 2020) incluso en México se han hecho esfuerzos importantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015), sin embargo, resultan acciones aisladas que requieren un mayor impulso y solidez. Este estancamiento puede deberse a los desafíos que implica la medición y enseñanza de habilidades socioemocionales, por ejemplo, identificar cual de todas las habilidades deben enseñarse, seleccionar los instrumentos con propiedades psicométricas adecuadas y que puedan aplicarse a distintos contextos escolares (Huerta, 2016).

Referencias

- Aadland, K. N., Aadland, E., Andersen, J. R., Lervåg, A., Moe, V. F., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2018). Executive function, behavioral self-regulation, and school related well-being did not mediate the effect of school-based physical activity on academic performance in numeracy in 10-year-old children. The Active Smarter Kids (ASK) Study. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.002458>
- Aadland, K. N., Moe, V. F., Aadland, E., Anderssen, S. A., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2017a). Relationships between physical activity, sedentary time, aerobic fitness, motor skills and executive function and academic performance in children. *Mental Health-Physics, 12*, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2017.01.001>
- Aadland, K. N., Ommundsen, Y., Aadland, E., Brønnick, K. S., Lervåg, A., Resaland, G. K., et al. (2017b). Executive functions do not mediate prospective relations between indices of physical activity and academic performance: the active smarter kids (ASK). *Frontiers in Psychology, 8*(1088). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01088>
- Adyani, L., Suzanna, E., Safuwani, S., & Muryali, M. (2019). Perceived social support and psychological well-being among interstate students at Malikussaleh University. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi, 3*(2), 98-104. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v3i2.6591>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro, 17*(2), 209-236.
- Aldridge, J., & Ala, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening in This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools, 16*(1), 47-66. <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Altman, D. G., & Bland, J. M. (1995). Statistics notes: the normal distribution. *The bmj (Clinical research ed.)*, 310(6975), 298. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6975.298>
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J. J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-444. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Andrade-Palos, P., & González-Fuentes, M. B. (2015). Fortalezas familiares, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes. En González, N. I. (Comp.), *Bienestar y familia: Una mirada desde la Psicología positiva*. UAEM.
- Anguas, A. (1997). *El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
- Arafa, A., Mohamed, A., Saleh, L., & Senosy, S. (2020). Psychological impacts of the COVID-19 pandemic on the public in Egypt. *Community Mental Health Journal*, 57, 64-69. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00701-9>
- Arana-Uli, L. (2010). La importancia de la educación en la estrategia estatal de innovación. *Aula Abierta*, 38, 41-52.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300010&lng=en&tlng=

- Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. Academic Press Inc.
- Arria, A. M., Caldeira, K. M., Bugbee, B. A., Vincent, K. B., & O'Grady, K. E. (2015). The academic consequences of marijuana use during college. *Psychology Addict Behaviour*, 29(3), 564-75. <https://doi.org/10.1037/adb0000108>
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Departamento MIDE (Métodos de investigación y diagnóstico en educación)*, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Asigbee, F., Whitney, S., & Peterson, C. (2018). The link between nutrition and physical activity in increasing academic achievement. *Journal of School Health*, 88(6), 407-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12625>
- Astin, A. (1983). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: a proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. (eds.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Academic Press.
- Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well being: first-year student experience in university. *International Education Studies*, 7(13), 261-270. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p261>
- Baker, M., Frazier, P., Greer, C., Paulse, J. A., Howard, K., Merediyh, L.... Shallcross, S. (2016). Sexual victimization history predicts academic performance in college women. *Journal of Counseling Psychology* 63(6), 685–692. <https://doi.org/10.1037/cou0000146>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 25-39.
- Barrera, L. F., Sotelo, M. A., Barrera, R. A., & Aceves, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 1(2), 244-251. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>
- Barreto, F. J., & Alvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: a missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593-598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Benbenishty, R., Astor, R., Roziner, I., & Wrabel, S. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>

- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research and practice. In Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development*. C.A.: Sage.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. H., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (6th ed.). Wiley.
- Bergen, H. A., Martin, G., Leigh, R., & Stephen, A. (2005). Perceived academic performance and alcohol, tobacco and marijuana use: Longitudinal relationships in young community adolescents. *Addictive Behaviors*, *30*(8), 1563-1573.
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916003>
- Bisset, S., Markham, W., & Aveyard, P. (2007). School culture as an influencing factor on youth substance use. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *61*, 485–490. <https://doi.org/10.1136/jech.2006.048157>
- Blasco, T., Capdevila, L., Pintanel, M., Valiente, L., & Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, *9*(10), 51- 63. <https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v5n2/19885636v5n2p51.pdf>
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, *62*(7), 16-19.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G.... Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors' of late teenage substance use,

mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 9-18.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

Bottiani, J., Bradshaw, C., & Mendelson, T. (2014). Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: The role of school organizational health and staff burnout. *Journal of school psychology*, 52(6), 567-582. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.09.003>

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Buchanan, G., & Seligman, M. (1995). *Explanatory style*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>

Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R. & Ramiro, M.T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 181-192. Sitio web Psicodidáctica: www.ehu.es/revista-psicodidactica.

Burke, A., Shanahan, C., & Herlambang, E. (2014). An exploratory study comparing goal-oriented mental imagery with daily to-do lists: supporting college student success. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 33(1), 20–34. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9193-2>

Busch, V., Loyen, A., Lodder, M., Schrijvers, A., Yperen, T., & Leeuw, J. (2014). The effects of adolescent health-related behavior on academic performance: A systematic review of the

longitudinal evidence. *Review of Educational Research*, 84(2), 245-274.
<https://doi.org/10.3102/0034654313518441>

Cabrera, J. C., Rodríguez, M. C., Karl, S. R., & Chávez, C. (2018). In what ways do health behaviors impact academic performance, educational aspirations, and commitment to learning? Nueva York, NY: American Educational Research Association.
<https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/19-5435/2018-HeathBehaviors-AERA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cairney, J., Kwan, M., Veldhuizen, S., & Faulkner, G. (2014). Who uses exercise as a coping strategy for stress? Results from a national survey of Canadians. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(5), 908-916. <https://doi.org/10.1123/jpah.2012-0107>

Calvo-Sanz, J. A., & Tapia-Ayuga, C. E. (2020). Blue light emission spectra of popular mobile devices: The extent of user protection against melatonin suppression by built-in screen technology and light filtering software systems. *Chronobiology International*, 37(7), 1016–1022. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1781149>

Carranza, E., Hernández, R. M., & Alhuay, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de Psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>

Casillas, A., Way, J., & Burrus, J. (2015). Behavioral skills. En Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., & Hanson, M. A. (Eds.). *Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success* (pp. 25-38). ACT Inc.

- Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C. y Urías, E. (2012). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2011: Factores Asociados al Aprendizaje. UEE RT 12-002. México: Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/reportesTecnicos>
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Hwang, J., Barcelona, J. M, Glowacki, E. M., Calvert, H. G., & Nicksic, H.M. (2014). The history of physical activity and academic performance Research: informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 119-148. <https://doi.org/10.1111/mono.12133>
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third and fifth grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 239–252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>
- Centers for Disease Control and Prevention (2012). Parent engagement: strategies for involving parents in school health. http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/parent_engagement_strategies.pdf
- Cervera, P. (2010). La psicología de los estudiantes de psicología [Entrada en Blog]. *Retiario*. <https://blog.rtve.es/retiario/2010/09/la-psicolog%C3%ADa-de-los-estudiantes-de-psicolog%C3%ADa.html>
- Cervera, F., Serrano, R., Daouas, T., Delicado, A., & García, M. (2014). Hábitos alimentarios y evaluación nutricional en una población universitaria tunecina. *Nutrición Hospitalaria*, 30(6), 1350-1358. <https://doi.org/10.3305/nh.2014.30.6.7954>
- Chasco, C., Pumarada, M., & Contreras, J. (2014). Educación, mercado de trabajo y crecimiento económico. Papel de las TIC en el rendimiento académico: una aplicación con modelos de

ecuaciones estructurales. Investigaciones de economía de la educación. En Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Carceles, M. A. & Nieto, L. *Investigaciones de Economía de la Educación*. Murcia:Asociación de Economía de la Educación.

Chávez, A. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad de Colima, México.

Cho, H. (2017). The effects of summer heat on academic achievement: A cohort analysis. *Journal of Environmental Economics and Management*, 83, 185-196.
<https://doi.org/10.1016/j.jeem.2017.03.005>

Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359.
http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520130001&lng=es&nrm=iso.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ826002>

Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813005>

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.

- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245124456006.pdf>
- Coyle, H. E. (2008). Bridges and barriers to successful bullying prevention programme implementation. *Journal of School Violence*, 7(2), 105–122. https://doi.org/10.1300/J202v07n02_07
- Crochik, J. L. (2017). Autonomy in face of school authority, bullying and school performance. *Estudios de Psicología*, 34, 389-397. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300007>
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine*, 10, 323-337. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2005.11.001>
- Cuttler, C., Connolly, C. P., LaFrance, E. M., & Lowry, T. M., (2017). Resist forgetting: effects of aerobic and resistance exercise on prospective and retrospective memory. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. 7(2), 205–217. <https://doi.org/10.1037/spy0000112>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Dandridge, N., & Caleb, R. (2015). Student mental wellbeing in higher education. Universities UK: Mwbhe.
- Dantri, R. (2018). *The impact of grade configuration and school climate on the academic performance and discipline of middle school students: Implications for counseling* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and theses.

- Davies, C. A., Spence, J. C., Vandelanotte, C., Caperchione, C. M., & Mummery, W. K. (2012). Metaanalysis of internet-delivered interventions to increase physical activity levels. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(52), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-52>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-autodetermination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Pomares.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 428-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Díaz, K., & Caso, J. (2018). Variables personales, escolares y familiares que predicen el rendimiento académico en español de adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 141-157. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243059346004/>
- Diener, E., Suh, M., Lucas E., & Smith L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *American Psychological Association, Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review Psychology*, 54, 403-425 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dirección General de Administración Escolar (DGAE), (1 de abril de 2021). *Oferta educativa nivel licenciatura*. Sitio web UNAM: <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>
- Dora, I., Logi, A., & Allegrante, J. (2007). Health behavior and academic achievement in Icelandic school children. *Health Education Research*, 27(1), 70-80. <https://doi.org/10.1093/her/cyl044>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dunbar, M., Mirpuri, S., & Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 527-540. <https://doi.org/8080/10.1037/cdp0000146>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press

- Eaton, D., Marx, E., & Bowie, S. (2006). Faculty and staff health promotion: results from the school health policies and programs study. *Journal of School Health, 77*(8), 557-566. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00235.x>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En Spence, J. T. (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Medgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Edwards, D. J., Edwards, S. D., & Basson, C. J. (2004). Psychological well-being and physical self-esteem in sport and exercise. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*, 25–32. <https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721921>
- El, W., Suominen, S., & Draper, S. (2017). Correlates of achieving the guidelines of four forms of physical activity, and the relationship between guidelines achievement and academic performance: Undergraduate students in Finland. *Central European Journal of Public Health, 2*(25), 87-95. <https://doi.org/10.21101/cejph.a4387>

- Elvira-Valdes, M. A., & Pujol, L. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de reciente ingreso: un estudio longitudinal. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 29, 205-219.
- Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, [ENDEMS]. (2012). Secretaria de Educación Pública. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuestas_dc
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2016). Cuestionario de Actividad Física y sedentarismo para adultos de 15 a 69 años. Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/ensanut2016/descarga_bases.php#.XDMZ01xKjSE
- Engelman, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Brasil.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Escámez-Baños, J. C., Gálvez-Casas, A., Gómez-Escribano, L., Fernández-Marcote, A. R., Tarraga-López, P., & Tarraga-Marcos, L. (2018). Influencia de la actividad física y la capacidad aeróbica sobre el rendimiento académico en la adolescencia: una revisión bibliográfica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 3(1), 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234744>
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26(1), 78-107. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1274911>

- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., & Rouse, H. L. (2014). An investigation of the relations between school concentrations of student risk factors and student educational well-being. *Educational Researcher*, 43, 25–36. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512673>
- Felez, M. (2017). *Patterns of sedentary behavior, physical activity and cognitive outcomes in university young adults: Relationship with academic achievement and working memory capacity* (Tesis doctoral). Universidad Central de Catalunya, España.
- Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Diálogo Interamericano:Mathematica Policy Research. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1031>
- Flores-Ortiz, E., Rivera-Coronel, H., & Sánchez-Cancino, F. (2016). Bajo rendimiento académico: Más allá de los factores sociopsicopedagógicos. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 2(1), 95-104. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.2.1.2016.60.95-104>
- Flores, O., & Sánchez, C. (2012). *Cómo Evaluar al Rendimiento Académico*. Grupo Editorial Éxodo.
- Floyd, R. G., Evans, J. J., & McGrew, K. S. (2003). Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology in the Schools*, 40, 151-171. <https://doi.org/10.1002/pits.10083>
- Flueckiger, L., Lieb, R., Meyer, A. H., & Mata, J. (2016). The importance of physical activity and sleep for affect on stressful days: Two intensive longitudinal studies. *Emotion*, 16(4), 488-97. <https://doi.org/10.1037/emo0000143>.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2021). *Adolescencia y juventud, panorama general*. Sitio web Unicef: [https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html#:~:text=La%20adolescencia%20es%20un%20per%20C3%ADodo,tard%20C3%ADa%20\(17%2D19\)](https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html#:~:text=La%20adolescencia%20es%20un%20per%20C3%ADodo,tard%20C3%ADa%20(17%2D19))
- Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. (2017). Psychosocial factors and community college student success: A meta-analytic investigation. *Review of Educational Research*, 87(2), 388–424. <https://doi.org/10.3102/0034654316653479>
- Fouilloux, C., Barragán, V., Ortiz, S., Jaimes, A., Urrutia, M. E., & Guevara-Guzmán, R., (2013). Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de medicina. *Salud Mental*, 36(1), 59-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000100008&lng=es&tlng=pt.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 33, 303-316.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., & Jimenez, T. (2005). Development of the California school climate and safety survey. *Psychology in the schools*, 42(2), 137-149. <https://doi.org/10.1002/pits.20053>
- Gaete, J., Montero, J., Rojas, C., Olivares, E., & Araya, R. (2016). Validation of the spanish version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale in chilean adolescents and

its association with school-related outcomes and substance use. *Frontiers in Psychology*, 7(1901), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01901>

Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>

Gallo, L.A., Gallo T.F., Young, S. L., Moritz, K. M., & Akison, L. K. (2020). The impact of isolation measures due to COVID-19 on energy intake and physical activity levels in Australian university students. *Nutrients*, 12(6), 1865, 1-14. <https://doi.org/10.3390/nu12061865>

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753763>

García-Hermoso, A., & Marina, R. (2017). Relationship of weight status, physical activity and screen time with academic achievement in adolescents. *Obesity Research & Clinical Practice*, 11, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2015.07.006>

- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2020). Improving adolescent lifestyles by promoting socioemotional competences in a community-based intervention programme. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 965-983. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1813102>
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 21*, 217-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>
- García, M. V., Alvarado, J. M., & Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema, 12*(2), 248-252. Sitio web Psicothema: <http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>
- García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J., & Cruz, I. (2012). Impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(1), 106-121. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-garciaetal.html>
- Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 4*, 31-41. <https://doi.org/10.1002/pits.10136>
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 19-44). Morata.
- Giuntella, O., Hyde, K., Saccardo, S., & Sadoff, S. (2021). Lifestyle and mental health disruptions during COVID-19. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118*, 1-9. <https://doi.org/10.1073/pnas.2016632118>

- Godoy, A., Valdés, P., Fariña, C., Cárcamo, F., Medina, B., Meneses, E.... Durán, S. (2015). Asociación entre la condición física, estado nutricional y rendimiento académico en estudiantes de educación física. *Nutrición Hospitalaria*, 32(4), 1722-1728. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.4.9592>
- Gómez-Arizaga, M. P., & Conejeros-Solar, L. (2014). Gifted students' readiness for college: Factors that influence students' performance on a college entrance test. *Gifted Education International*, 30(3), 212–227. <https://doi.org/10.1177/0261429413486573>
- González-Jaimes, E. I. (2013). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 135-154. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344008.pdf>
- González, M. B. (2013). *Prácticas parentales, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 240-247. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>
- Gottfredson, D. C., & DiPietro, S. M. (2010). School size, social capital, and student victimization. *Sociology of Education*, 84(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0038040710392718>
- Greene, M. B. (2008). Reducing school violence: school-based curricular programs and school climate. *The Prevention Researcher*, 15(1), 12-16. <https://njbullying.org/documents/Greeneclimatechangepaper.pdf>
- Griggs, S., & Crawford, S. L. (2017). Hope, core self-evaluations, emotional well-being, health-risk behaviors, and academic performance in university freshmen, *Journal of Psychosocial*

Nursing and Mental Health Services, 55(9), 33-42. <https://doi.org/10.3928/02793695-20170818-11>

Grissom, J. B. (2005). Physical fitness and academic achievement. *Journal of Exercise Physiology Online*, 8(1), 11-25.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.725&rep=rep1&type=pdf>

Hair, E. C., Park, M. J., Ling, T. J., & Moore, K. A. (2009). Risky behaviors in late adolescence: co-occurrence, predictors, and consequences. *Journal of Adolescent Health*, 45, 253-261. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.009>

Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.

Halizah, H., Salam, A. Ashiqin, N., Hiang, T., Binti, R., Nazam, M., & Othman, B. (2015). Internet usage and academic performance: A study in a Malaysian public university. *International Medical Journal*, 22(2), 83–86.

Hamilton, N. A., Nelson, C. A., Stevens, N., & Kitzman, H. (2007). Sleep and psychological well-being. *Social Indicators Research*, 82(1), 147–163. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9030-1>

Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). *Principles for Youth Development*. In Hamilton, S. F. & Hamilton, M. A. (Eds.), *The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities* (pp.3-22). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Hammami, A., Harrabi, B., Mohr, M., & Krusturup, P. (2020). Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): specific recommendations for home-based physical training. *Managing Sport and Leisure*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/23750472.2020.1757494>

Han F. (2019). Relaciones longitudinales entre el autoconcepto escolar y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.03.001>

- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 159*, 25–31
- Hayat, A. A., Salehi, A., & Kojuri, J. (2018). Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 6*(4), 168-175. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6191829/>
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1993). Elementary and Middle School Climate Survey. Yale University Child Study Center.
- Hernández, C. A. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1369-1388. <https://doi.org/10.5209/rev RCED.2016.v27.n3.48551>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hillman, C. H., Kramer, A. F., Belopolsky, A. V., & Smith, D. P. (2006). A cross-sectional examination of age and physical activity on performance and event-related brain potentials in a task switching paradigm. *International Journal of Psychology, 59*(1), 30-39. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.6.678>
- Hojas, A. M., Anais, M. J., Bustos, A., Letelier, C., & Zuzulich, S. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: el camino recorrido por el centro de apoyo al

rendimiento académico y de exploración vocacional de la UC. *Calidad en la Educación*, 36, 249-263. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100009>

Holfeld, B., & Baitz, R. (2020). The mediating and moderating effects of social support and school climate on the association between cyber victimization and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2214–2228. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01292-0>

Honnicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Huckins, J. F., DaSilva, A. W., Wang, W., Hedlund, E., Rogers, C., Nepal, S. K..... Campbell, A. T. (2020). Mental health and behavior of college students during the early phases of the COVID-19 pandemic: longitudinal smartphone and ecological momentary assessment study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6). <https://doi.org/10.2196/20185>

Huerta, M. (2016). Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte. (s.l.): dialogas, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF-banco de desarrollo de América Latina. http://www.adelante-i.eu/sites/default/files/nota_conceptual_taller_evaluacion_caf-final.pdf

Huiguang, R., Xing, H., Xiaohua, B., Xinhua, S., & Junsheng, L. (2021). The protective roles of exercise and maintenance of daily living routines for Chinese adolescents during the COVID-19 quarantine period. *Journal of Adolescent Health*, 68, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.026>

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

Instituto Mexicano de la Juventud [Imjuve] (2017). *Imjuve, 18 años al servicio de las y los jóvenes de entre 12 a 29 años de todo el país*. Sitio web Imjuve: <https://www.gob.mx/imjuve/prensa/imjuve-18-anos-al-servicio-de-las-y-los-jovenes-de-entre-12-a-29-anos-de-todo-el-pais?idiom=es#:~:text=Transparencia-,Imjuve%2C%2018%20a%C3%B1os%20al%20servicio%20de%20las%20y%20los%20j%C3%B3venes,a%C3%B1os%20de%20todo%20el%20pa%C3%ADs>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2015), Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2014. Educación básica y media superior, México, INEE. Sitio web INEE: <http://spdpuerbla.net/documentos/P1B113.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2015). Planea una nueva generación de pruebas. ¿Qué evalúa? Sitio web INNE: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciulosnov/Planea_3.pdf

Islam, M. S., Sujjan, M., Tasnim, R., Ferdous, M. Z., Masud, J., Kundu, S.... Griffiths, M. D. (2020). Problematic internet use among young and adult population in Bangladesh: Correlates with lifestyle and online activities during the COVID-19 pandemic. *Addictive behaviors reports*, 12, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100311>

Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197. <https://www.redalyc.org/pdf/379/37911354009.pdf>

John, C., Dziurawiec, S., & Heritage, B. (2018). Effort–reward imbalance, burnout, and withdrawal intentions within a university student population. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 378-394.

- Juárez, A. (2019). *Depresión en jóvenes universitarios: una aproximación desde el modelo ecológico de conductas de salud*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juárez-Herrera, M. (2014). *Construcción de una escala de clima escolar en una institución de nivel superior* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health*, 88, 821-829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>
- Kausel, E., Ventura, S., Pacha, M., Díaz, D., & Vicencio, F. (2018). Does facial structure predict academic performance? *Personality and Individual Differences*, 129, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.041>
- Keyes, C., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.6.1007>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), 207–22.
- Keyes, C.L.M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Knekta, E., Chatzikiyriakidou, K., & McCartney, M. (2020). Evaluation of a Questionnaire Measuring University Students' Sense of Belonging to and Involvement in a Biology Department. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3), 1-14. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0166>

- Kirschner, P., & Karpinski, A. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kuo, Y. L., Casillas, A., Allen, J., & Robbins, S. (2021). The moderating effects of psychosocial factors on achievement gains: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 138-156. <https://doi.org/10.1037/edu0000471>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., & Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- Lagos-San Martín, N., Inglés-Saura, C., Ossa-Cornejo, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M., & García-Fernández, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 146-157.
- Lenz, A. S., Rocha, L., & Aras, Y. (2020). Measuring school climate: a systematic review of initial development and validation studies. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 43, 48–62. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09415-9>
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>

- Lerner, R. M. (2005). Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases. En *White Paper Prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*, National Research Council/Institute of Medicine. National Academy of Science.
- Lesani, A., Mohammadpoorsal, A., Javadi, M., Modaresi, J., & Fakhari, A. (2016). Eating breakfast, fruit and vegetable intake and their relation with happiness in college students. *Eat Weight Disorder*, 21, 645–651. <https://doi.org/10.1007/s40519-016-0261-0>
- Lima, M. G., Barros, M. B. A., Ceolim, M. F., Zancanella, E., & Cardoso, T. (2018). Sleep duration, health status, and subjective well-being: a population-based study. *Revista de Saude Publica*, 52(82). <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2018052000602>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Liu, Y., Hau, K.T., & Zheng, X. (2018). Does instrumental motivation help students with low intrinsic motivation? Comparison between Western and Confucian students. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/2443/10.1002/ijop.12563>
- Livengood, J. M. (1992). Students' motivational goals and beliefs about effort and ability as they relate to college academic success. *Research in Higher Education*, 33(2), 247-261.
- Logi, Á., Dóra, I., & Allegrante, J. P. (2010). Health behavior and academic achievement among adolescents: the relative contribution of dietary habits, physical activity, Body Mass Index, and Self-Esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51–64. <https://doi.org/10.1177/1090198107313481>

- López, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la educación y en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876007>
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*, 46, 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.06.016>
- Machado-Duque, M. E., Echeverri, J. E., & Machado-Alba, J. E. (2015), Somnolencia diurna, mala calidad del sueño y bajo rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.04.002>
- MacNeil, A., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84, <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A., & Raedeke, T. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38, 2086–2094.
- Majumdar, P., Biswas, A., & Sahu, S. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown: cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. *Chronobiology International*, 37(8), 1191–1200. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1786107>
- Malebo, A., Van-Eeden, C., & Wissing, M. P. (2007). Sport participation, psychological well-being, and psychosocial development in a group of young Black adults. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 188–206. <https://doi.org/10.1177/008124630703700113>

- Martín, M. (2015). *Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Martín-Pavón, M. J., Sevilla, D. E., & Jenaro, C. (2018). Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 1-32. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2556>
- McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past sports participation, self-efficacy, goal orientation, and academic achievement among college students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 24, 194-204. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN24.3.194>
- Mc Robbie, C., & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193-208.
- Meda, S. A., Gueorguieva, R. V., Pittman, B., Rosen, R. R., Aslanzadeh, F., Tennen... Pearlson, G. (2017). Longitudinal influence of alcohol and marijuana use on academic performance in college students. *PLoS ONE* 12(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172213>
- Mercader, J., Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Claramunt, V., & Miranda, A. (2017). Motivación y rendimiento académico en matemáticas: un estudio longitudinal en las primeras etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 2254-4372. <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/16466>.
- Michael, S., Merlo, C. L., Basch, C. E., Wentzel, E., & Wechsler, H. (2015). Critical Connections: Health and Academics, *Journal of School Health*, 85(11), 740-758. <https://doi.org/10.1111/josh.12309>.
- Mikail, I., Hazleena, B., Harun, H., & Normah, O. (2017). Antecedents of intrinsic motivation, metacognition and their effects on students' academic performance in fundamental

knowledge for matriculation courses. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14(2), 211-246. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.8>

Min, J. H., Lee, E. Y., Spence, J. C., & Jeon, J. Y. (2017). Physical activity, weight status and psychological well-being among a large national sample of South Korean adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 12, 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2017.02.004>.

Miñano, P., Cantero, V., & Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativas*, 13(2), 11-23. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912401001.pdf>

Misuraca, R., Miceli, S., & Teuscher, U. (2017). Three effective ways to nurture our brain: Physical activity, healthy nutrition, and music. A review. *European Psychologist*, 22(2), 101-120. <https://doi.org/8080/10.1027/1016-9040/a000284>

Mo, Y., & Singh, K., (2008). Parents' Relationships and Involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>

Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and non-homeless students: Individual- and school-level analysis. *Child Abuse & Neglect*, 102(2). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104378>

Morales, J., Gomis, M., Pellicer-Chenoll, M., García-Massó, X., Gómez, A., & Millán, L. (2011). Relation between physical activity and academic performance in 3rd-year secondary

education students. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 539–546.
<https://doi.org/10.2466/06.11.13.PMS.113.5.539-546>

Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>

Morita, N., Nakajima, T., Okita, K., Ishihara, T., Sagawa, M., & Yamatsu, K. (2016). Relationships among fitness, obesity, screen time and academic achievement in Japanese adolescents. *Physiology & Behavior*, 163, 161-166. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2016.04.055>

Morocho, M. A. (2015). *Modelamiento multinivel del rendimiento académico universitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Muralidharan, L., & Gaur, S. (2018). A Study on internet use by students and their academic achievements in the present education system. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, 5(4), 175-178.
<https://www.jetir.org/papers/JETIR1903D26.pdf>

Mustafa, M. B., Rani, N. H. M., Bistaman, M. N., Salim, S. S. S., Ahmad, A., Zakaria, N. H., & Safian, N. A. A. (2020). The relationship between psychological well-being and university students academic achievement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(7), 518–525. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i7/7454>

- Nigg, C. R. (2003). Do sport participation motivations add to the ability of the transtheoretical model to explain adolescent exercise behavior? *International Journal of Sport Psychology*, 34, 208-225. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20043189683>
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.3.151-159>
- Norris, T. L. (2010). *Adolescent academic achievement, bullying behavior, and the frequency of Internet use* (Tesis doctoral). <https://eric.ed.gov/?id=ED514171>
- Núñez, J. L., & León, J. (2018). Testing the relationships between global, contextual, and situational motivation: A longitudinal study of the horizontal, top-down, and bottom-up effects. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.003>
- Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J. K., Jacques, A., Ambrosini, G. L., & Oddy, W. H. (2015). A Western dietary pattern is associated with poor academic performance in Australian adolescents. *Nutrients*, 7(4), 2961-82. <https://doi.org/10.3390/nu7042961>
- Ordaz, G. (2016). ¿Proceso pedagógico desde y para la autoevaluación?, 5(2), 1-10. *Revista de Evaluación Educativa*. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1948). Preámbulo de la Constitución de la Asamblea Mundial de la Salud, adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional.

https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=28:preguntas-frecuentes&Itemid=142#faq2_oms

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). Reporte de la salud mundial—salud mental: Nuevos entendidos, nueva esperanza. Geneva.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=B77C7D3394DFE011B987F1125001EA55?sequence=1

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). Desarrollo en la adolescencia. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os

Organización de las Naciones Unidas. [ONU] (2021). *Desafíos globales: Juventud*. <https://www.un.org/es/global-issues/youth#:~:text=No%20existe%20una%20definici%C3%B3n%20internacional,entre%2015%20y%2024%20a%C3%B1os>.

Perkinson-Gloor, N., Lemola, S., & Grob, A. (2013). Sleep duration, positive attitude toward life, and academic achievement: The role of daytime tiredness, behavioral persistence, and school start times. *Journal of Adolescence*, 36, 311-318.

Pertegal, M. Á., & Oliva, A. (2017). A model on the contribution of school assets to the achievement of adolescents' well-being and academic performance. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.47>

Piaget, J. 1980. *Teoría del desarrollo cognitivo*. Morata.

- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research & applications, englewood cliffs*. Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. (Coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp 229-262). Porrúa.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Pittman, L., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–288. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Preble, B., & Taylor, L. (2009). School climate through students' eyes. *Educational Leadership*, 66(4), 35-40. https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/SchoolClimateThroughStudentEyesASCDArticle_201004131.pdf
- Puerta, L. (2015). Relationship between cognitive processes and academic performance in high school students. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 9(2), 85-100. <https://doi.org/10.21500/19002386.1816>
- Punia, N. & Malaviya, R. (2015). Psychological well being of first year college students. *Indian Journal of Educational Studies*, 2(1), 60-68. <http://ccemohali.org/img/Ch%208%20Punia%20and%20Malviya.pdf>

- Rapuano, V. (2019). Psychological well-being and its relationship with the academic achievement of lithuanian students. *Socialiniai Tyrimai / Social Research*, 42(2), 44–51. <https://doi.org/10.21277/st.v42i2.271>
- Ríos, M. D., Bozzo B. N., Marchant, M. J., & Fernández S. P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XL*(3-4), 105-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Rodríguez, A. G., Arias, D. M., & Ramos, R. J. L. (2014). Calidad institucional y rendimiento. El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 10-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982014000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf
- Rodríguez, J. M., & Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9308>
- Rodríguez, R., Palma, L., Romo, B., Escobar, B., Aragón, G., Espinoza, O.... Gálvez, C. J. (2013). Hábitos alimentarios, actividad física y nivel socioeconómico en estudiantes universitarios de Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 28(2), 447-455. <https://doi.org/10.3305/nh.2013.28.2.6230>

- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34–57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Rojo-López, V. (2012). *La calidad de vida su relación con la salud física y mental: hacia un modelo oportuno de intervención primaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. Santiago, Chile. <http://hdl.handle.net/11362/11458>
- Romero-Martínez, M., Shamah-Levy, T., Cuevas-Nasu, L., Gómez-Humarán, I., Gaona-Pineda, E.B., Gómez-Acosta, L.M.... Hernández-Avila, M. (2017). Diseño metodológico de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. *Salud Pública de México*, 59, 299-305. <https://doi.org/10.21149/8593>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C..... Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Ruiz, M. J., Alvarez, C., Anguiano, A. C., & González, G. (2019). Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Relep*, 1(3), 16-23. <https://doi.org/10.46990/relep.2019.1.3.398>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, *55*, 68-78. http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsysh.pdf
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 550–558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudamonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13-39. <https://doi.org/10.007/s10902-006-9019-0>.
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>.
- Sabia, J. J., Wang, K., & Cesur, R. (2017). Sleepwalking through school: New evidence on sleep and academic achievement. *Contemporary Economic Policy*, *35*(2), 331-344. <https://doi.org/10.1111/coep.12193>
- Sadock, K. (2004). *Sinopsis de psiquiatría: Ciencias de la conducta, psiquiatría clínica*. Hispánica.
- Safree, A., & Dzulkipli, Y. M. (2009). Differences in psychological problems between low and high achieving students. *The Journal of Behavioral Science*, *4*(1), 49-58. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/2176>

- Saunders-Scott, D., Bersagel, M., & Stennes-Spidah, N. (2018). Traditional and psychological factors associated with academic success: investigating best predictors of college retention. *Motivation and Emotion, 42*, 459-465.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*(1), 27-46. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shaffer, K., Kuhlman, A., Leone, R., Tucker, R., Morgan, A., & Ludy, M. J. (2015). Relationship between health status, quality of life, sleep, and academic success in undergraduates. *FASEB Journal, 29*(1), Supplement 276.5. https://doi.org/10.1096/fasebj.29.1_supplement.276.5
- Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández O, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu, L,..... Rivera-Dommarco J. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19: Resultados Nacionales*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_informe_final.pdf

- Shaw, K. A., Bertrand, L., Deprez, D., Ko, J., Zello, G.A., & Chilibeck, P. D. (2021). The impact of the covid-19 pandemic on diet, fitness, and sedentary behavior of elite para-athletes. *Disability and Health Journal*, 14(3), 101091. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101091>
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., & Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 49-59. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012947011.pdf>
- Silva, A. C., & Sarmiento, J. A. (2006). ¿Qué determina el desempeño académico de los estudiantes de economía? El caso de la universidad militar “Nueva Granada”. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, XIV(2), 129-144. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90900212.pdf>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 102-114. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258010.pdf>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. Pp: 21-44
- Smith, K. M. (2008). The impact of district and school climate on student achievement. ProQuest Dissertations and Theses Global. <http://search.proquest.com/docview/304446786?accountid=16716>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

- Sposito, V. A., Hand, M. L., & Skarpness, B. (1983). On the efficiency of using the sample kurtosis in selecting optimal estimators. *Communications in Statistics-simulation and Computation*, 12(3), 265-272. <https://doi.org/10.1080/03610918308812318>
- Stewart, E. B. (2008). The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Syeda, R. & Sarwat, J. (2017). Relationship of Academic Performance and Well-Being in University Students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 56(4), 126-130. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/emr-193026>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thompson, K., Wood, D., & Davis, Mc.N. (2019). Sex differences in the impact of secondhand harm from alcohol on student mental health and university sense of belonging. *Addictive Behaviors*, 89, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.09.012>.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71), 1-9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

- Torrano, F., & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Torres, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M., & Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: a revision of the classroom environment scale. *Except Child*; 59(5), 411-20. <https://doi.org/10.1177/001440299305900504>
- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F., & Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine Science Sports Exercise*, 34, 1996–2001. <https://doi.org/10.1097/00005768-200212000-00020>
- Turashvili, T., & Japaridze, M. (2012). Psychological well-being and its relation to academic performance of students in georgian context. *Problems of Education in the 21st Century*, 49, 73-80. <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=1023818>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

- Vázquez, J. (2012). *Modelo de ecuaciones estructurales en psicología*. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Valencia].
https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/44523/Vazquez_Molina_Joan_TFM_Investmat.pdf?sequence=1
- Velásquez, C. C., Montgomery, U., Montero, L. V., Pomalaya, V. R., Dioses, Ch., Araki, O. R., & Reynoso, E. D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista De Investigación En Psicología*, *11*(2), 139–152. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, *8*(2), 74-82.
<https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>
- Verboom, C. E., Sijtsma, J. J., Verhulst, F. C. Penninx, B. W. & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology*, *50*(1), 247-257.
<https://doi.org/10.1037/a0032547>.
- Villarroel, V. (2011). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe*, *10*(1), 3-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829529001.pdf>
- Vries, W., León, P., Romero, J. F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, *4*(160), 29-50. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>
- Walker, M. P. & Stickgold, R., (2004). Sleep dependent learning and memory consolidation. *Neuron*, *44*(1), 121–133. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.08.031>.

- Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wechsler, S. M. (2006). Manual estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate*, 7, 207-218. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.436>
- Wehler, R. (2021). The impact of physical activity, general education skills, and social behavior on academic performance among college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 82(6-B). <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc17&NEWS=N&AN=2021-08067-254>.
- Weiser, D., & Riggio, H. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367–383. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>
- Wolniak, G. C., & Engberg, M. E. (2010). Academic achievement in the first year of college: Evidence of the pervasive effects of the high school context. *Research in Higher Education*, 51(5), 451-467. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9165-4>
- Wolters, C.A., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47. <https://doi.org/10.1023/A:1003035929216>
- Yakubu, S. (2017). Space for convenience planning and academic performance of secondary school students in Oyo state, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 8(13), 73-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143955.pdf>

- Young, K. S. (2008). Internet sex addiction: risk factors, stages of development and treatment. *American Behavioral Scientist*, 52, 221-237. <https://doi.org/10.1177/0002764208321339-637->
- Zawadzki, M., Boals, A., Mathews, N., Schuler, K., Southard-Dobbs, S. & Smyth, J. (2018). The relationship between perseverative cognitions and mental health and physical health complaints among college students. *Health Psychology*, 5(14), 1-11. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1475878>
- Zhang, Z. & Chen, W. J (2019). A systematic review of the relationship between physical activity and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1305-1322. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9976-0>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. En Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among School Climate Domains and School Satisfaction. *Psychology In The Schools*, 48, 133- 145. <http://dx.doi:10.1002/pits.20532>
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2) 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Anexo 1. Cuestionario de clima escolar universitario en formato de Google

Investigación acerca de Ambiente Escolar Universitario

¡Hola!

Este cuestionario forma parte de una investigación que se realiza en la Facultad de Psicología de la UNAM acerca de la percepción que tienen los estudiantes de su ambiente universitario.

Si tienes entre 18 y 28 años y eres estudiante de licenciatura, por favor responde este cuestionario que no te llevará más de 15 minutos e incluye preguntas sobre características socio demográficas y algunas otras relacionadas con la Universidad donde estudias.

Tu colaboración es voluntaria y puedes decidir no participar o interrumpir tu participación en cualquier momento. La información que proporcionas es anónima y confidencial, utilizada únicamente con fines de investigación, por lo que se pide respuestas con toda sinceridad.

Si tienes alguna duda, se encuentra a tu disposición el correo: climaescolaruniversitario@gmail.com

Gracias de antemano por tu colaboración.

***Obligatorio**

1. Se me ha brindado suficiente información sobre el objetivo del estudio y acepto participar. *

Selecciona todos los que correspondan.

Sí, acepto

2. Edad *

3. Actualmente estudio *

Marca solo un óvalo.

- Licenciatura
 Maestría
 Doctorado
 Diplomado
 Otro

4. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre
 Prefiero describirlo

5. Si prefieres describirlo, indica aquí tu respuesta

6. Licenciatura que cursas actualmente *

7. La licenciatura que estudias pertenece al área de: *

Marca solo un óvalo.

- Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías
- Ciencias Biológicas y de la Salud
- Ciencias Sociales
- Humanidades y de las Artes

8. ¿Cuántos años llevas en la Universidad?

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- 1 a 2 años
- 3 a 4 años
- 5 a 6 años
- Más de 6 años

9. Modalidad de estudios *

Marca solo un óvalo.

- Presencial
- Semipresencial o abierta
- En línea
- Otro

10. La licenciatura que estudias tiene un sistema: *

Marca solo un óvalo.

- Semestral
- Cuatrimestral
- Trimestral

11. Semestre/ cuatrimestre/trimestre que cursas actualmente *

Marca solo un óvalo.

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°
- 5°
- 6°
- 7°
- 8°
- 9°
- 10°
- 11°
- 12°

12. En que Universidad estudias: *

13. Promedio del bachillerato *

14. Promedio del último ciclo escolar cursado *

Enseñanza-
aprendizaje

A continuación se presentan una serie de oraciones, por favor lee con cuidado cada oración e indica la respuesta que mejor describa el grado de acuerdo con cada una de ellas. Las opciones de respuesta van de TOTALMENTE DE ACUERDO a TOTALMENTE EN DESACUERDO.

Este no es un examen, por lo que NO hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas, lo que queremos es que expreses tu propia opinión a partir de tu experiencia y contestes con sinceridad.

15. Cuando no me va bien en la escuela, me esfuerzo más *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

16. Mis profesores transmiten buenos conocimientos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

17. Hago algunos trabajos extraescolares por mi cuenta *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

18. Me agradan la mayoría de las clases *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

19. Es fácil prestar atención a mis profesores en clase *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

20. Mis profesores reconocen cuando los alumnos se han esforzado *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

21. Cuando tengo alguna duda en clase, me siento en confianza de expresarla *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

22. Mis profesores saben corregir sin que los estudiantes se sientan humillados *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

23. Mis profesores tratan a todos los alumnos por igual *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

24. Mis profesores aceptan opiniones diferentes a las suyas *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

25. Mis profesores se preocupan por sus alumnos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

26. Mis compañeros son un apoyo para aprender más *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

27. Me distraigo en clases haciendo garabatos o enviando mensajes *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

28. Entrar a la Universidad fue un orgullo para mí *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

29. Me gusta mi vida escolar *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

30. Recuerdo que al ingresar a la Universidad me sentía contento *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

31. Cuando entré a la Universidad esperaba algo mejor de lo que realmente ocurrió *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

32. He pensado en abandonar mi carrera *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

33. Quisiera cambiarme de Universidad *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

34. Me gusta mi Universidad y eso me hace sentir bien *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

35. A la mayoría de los estudiantes que asisten a esta Universidad, les gusta esta Universidad *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

36. La Universidad organiza eventos en los que participa toda la comunidad universitaria *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

37. La paso bien con mis compañeros en clase *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

38. Fue sencillo hacer amigos cuando entré a la universidad *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

39. Me cuesta mucho trabajo ponerme de acuerdo con mis compañeros cuando hacemos trabajos en equipo *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

40. Me siento respetado por mis compañeros *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

41. En mi Universidad, los profesores son respetuosos con los alumnos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

42. Mis profesores me apoyan *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

43. Mis profesores han contribuido a mi bienestar *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

44. Mis profesores son amables *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

45. Confío en mis compañeros *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

46. Mis compañeros son amigables entre ellos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

47. Los estudiantes se preocupan unos por otros *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

Seguridad escolar

48. Los estudiantes están seguros en los pasillos de la Universidad

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

49. En mi Universidad he recibido agresiones físicas

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

50. He conocido de cerca casos de acoso sexual en mi Universidad

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

51. Mis compañeros son muy agresivos

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

52. A mis compañeros les gusta poner sobrenombres

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

53. Mis compañeros se han burlado de mí

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

54. Los estudiantes amenazan e intimidan a otros

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

55. Es común que los estudiantes de mi Universidad envíen mensajes hirientes sobre otros usando mail, mensajes de texto o alguna red social

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

56. Es común que un estudiante de la Universidad publique algo malo o hiriente sobre otro en alguna red social como facebook, twitter o Instagram

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

57. Las consecuencias de romper las reglas en la Universidad son justas

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

58. Sé claramente que sucederá si no cumpla con las reglas de la Universidad

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

59. En la Universidad está claro lo que está permitido y lo que está prohibido

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

60. Los estudiantes saben cuáles son las reglas de la Universidad

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

61. Mi Universidad tiene protocolo para atención de violencia sexual y/o de género

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Entorno institucional

62. Considerando que nos encontramos en un periodo de contingencia, por favor para que contestes las siguientes preguntas te pedimos recuerdes lo mejor posible las instalaciones y servicios de tu Universidad en periodo "NORMAL" *

Selecciona todos los que correspondan.

- De acuerdo

63. Los salones de la Universidad están bien iluminados

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

64. Los salones regularmente tienen una temperatura agradable

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

65. Las sillas y escritorios son incómodos

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

66. En mi Universidad hay muchas cosas rotas o en mal estado

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

67. Las instalaciones de mi Universidad se ven limpias y ordenadas

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

68. Los baños de mi Universidad regularmente están limpios

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

69. Mi Universidad cuenta con áreas de esparcimiento adecuadas

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

70. Dispongo de suficiente material de trabajo en el salón

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

71. Dispongo de suficientes libros en la biblioteca

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

72. En mi Universidad es fácil hacer trámites escolares

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

73. En la Universidad tengo acceso a alimentos saludables

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

74. El acceso a internet en mi Universidad es limitado

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

75. El préstamo del equipo de cómputo en mi Universidad es accesible

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2. Batería de instrumentos

Investigación dirigida a estudiantes universitarios.

¡Hola!

Este cuestionario forma parte de una investigación que se realiza en la Facultad de Psicología de la UNAM acerca de cómo piensan los jóvenes de su vida, su ambiente universitario y sus hábitos de salud.

Si tienes entre 18 y 28 años y eres estudiante de licenciatura, por favor responde este cuestionario que no te llevará más de 10 minutos. Tu participación es voluntaria y puedes decidir no participar o interrumpir tu participación en cualquier momento. La información que proporcionas es anónima (no se solicitará tu nombre) y se utilizará únicamente con fines de investigación, por lo que se pide respuestas con toda sinceridad.

Si te surge alguna duda, se encuentra a tu disposición el correo: climaescolaruniversitario@gmail.com Gracias de antemano por tu colaboración.

***Obligatorio**

1. Se me ha brindado suficiente información sobre el objetivo del estudio y acepto participar. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Sí, acepto

2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

Prefiero describirlo

3. Si prefieres describirlo, indica aquí tu respuesta

4. Edad *

5. Actualmente te encuentras inscrito en la Universidad: *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. Licenciatura que cursas actualmente *

7. La licenciatura que estudias pertenece al área de: *

Marca solo un óvalo.

- Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías
- Ciencias biológicas y de la salud
- Ciencias sociales
- Artes y Humanidades

8. La licenciatura que estudias tienen un sistema: *

Marca solo un óvalo.

- Semestral
- Cuatrimestral
- Trimestral

9. ¿Cuántos años llevas en la Universidad? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- 1-2 años
- 3-4 años
- 5-6 años
- Más de 6 años

10. Modalidad de estudios en la normalidad *

Marca solo un óvalo.

- Presencial
- Semipresencial o abierta
- En línea

11. ¿En que Universidad estudias? *

IMPORTANTE:

Por favor responde con toda honestidad y lo más preciso posible la siguiente información.

12. Promedio del bachillerato: *

13. Promedio del último ciclo escolar cursado: *

14. Número de materias NO aprobadas durante toda la licenciatura: *

15. Has dejado de inscribirte en algún trimestre/semestre/cuatrimestre *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con lo que una persona piensa sobre sí misma o sobre su comportamiento. Selecciona la opción de respuesta que mejor te describa.

16. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo metas claras sobre lo que quiero hacer en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta trabajo relacionarme con las personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Controlo mi comportamiento aunque esté alterado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer planes para el futuro es perder el tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quisiera tener otro carácter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si me esfuerzo logro lo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estoy abierto (a) a nuevas experiencias que contribuyan a mi formación personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Odio mis defectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para lograr lo que quiero en la vida es importante hacer planes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me relaciono fácilmente con personas de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si lucho por conseguir mis metas, las alcanzaré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo controlar mis impulsos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estoy interesado (a) en adquirir habilidades nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me hace difícil hacer nuevos (as) amigos (as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me quiero con todos mis defectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un plan sobre lo que quiero hacer con mi vida en los próximos años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me intereso en perfeccionar mis habilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Odio mi manera de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Tengo buenas relaciones con mis compañeros (as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer un proyecto de vida es una pérdida de tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi actitud es de apertura al conocimiento y la innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quisiera tener un cuerpo diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domino fácilmente mi carácter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me he propuesto lograr varias metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me llevo bien con mis compañeros (as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio para saber más y enfrentar los retos de la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepto mis defectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Odio mi carácter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un plan de vida que le da dirección y guía a mis acciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Los profesores saben corregir sin que los estudiantes se sientan humillados *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni en desacuerdo ni de acuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

22. Los profesores tratan a todos los alumnos por igual *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni en desacuerdo ni de acuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

23. Los profesores aceptan opiniones diferentes a las suyas *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
 Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Ni en desacuerdo ni de acuerdo
 De acuerdo
 Muy de acuerdo
 Totalmente de acuerdo

24. Los profesores se preocupan por sus alumnos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

25. Los profesores son respetuosos con los alumnos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

26. Entrar a la Universidad fue un orgullo para mi *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

27. Me gusta mi vida escolar *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

28. Recuerdo que al ingresar a la Universidad me sentía contento *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

29. Me gusta mi Universidad y eso me hace sentir bien *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

30. La paso bien con mis compañeros en clase *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

31. Me siento respetado por mis compañeros *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

32. Confío en mis compañeros *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

33. Mis compañeros son amigables entre ellos *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente en desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni en desacuerdo ni de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

34. Afirmaciones *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mis compañeros son muy agresivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A mis compañeros les gusta poner sobrenombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros se han burlado de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes amenazan e intimidan a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Afirmaciones *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En la universidad está claro lo que está permitido y lo que está prohibido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes saben cuáles son las reglas de la Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi Universidad tiene un protocolo para atención de violencia sexual y/o de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Afirmaciones *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los baños de mi escuela regularmente están limpios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispongo de suficiente material de trabajo en el salón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dispongo de suficientes libros en la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi universidad es fácil hacer trámites escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrucciones:

Las siguientes preguntas están relacionadas con las clases en línea que estas recibiendo a partir de que inició la contingencia debido a la pandemia. A continuación, se presenta la frase: "Las clases en línea" y una lista de oraciones, por favor combina cada fila de la lista de oraciones con la frase inicial "Las clases en línea".

37. Las clases en línea... *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me agotan más que las presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustan más que las presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me aburren más que las presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permiten mayor comprensión de los temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han permitido organizar mejor mis tiempos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitan mi participación voluntaria y verbal en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitan mi expresión de dudas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Las clases en línea... *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Han incrementado mi asistencia a mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han permitido mayor retroalimentación profesor-alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han permitido mayor acercamiento entre mis compañeros y yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. La situación del confinamiento debido a la pandemia ¿ha cambiado tu vida escolar? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

40. En caso de afirmar, indica ¿Por qué?

41. Consideras que tu rendimiento académico cambiará debido a las clases en línea por la situación de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

42. En caso de afirmar, indica ¿Por qué?

43. ¿Consideras que la actividad física que realizaste la semana pasada, es mayor, menor, o igual, comparada con la actividad física que realizabas antes del confinamiento debido a la pandemia? *

Marca solo un óvalo.

- Mayor
 Menor
 Igual

ACTIVIDAD FÍSICA

Piensa en todas las actividades que pudiste haber realizado durante los últimos 7 días que hicieran que te agites y respíres con más dificultad de lo normal, pueden ser: correr, andar en bicicleta, nadar, subir escaleras, levantar pesas, jugar básquetbol, fútbol, voleibol, bailar, cargar cosas de un lugar a otro, tocar la batería, realizar diversas labores caseras al mismo tiempo, alimentar animales, un trote ligero, etc. NO incluyas CAMINAR.

Piensa solamente en esas actividades que hiciste por lo menos 10 minutos continuos.

44. DURANTE LOS ÚLTIMOS 7 DÍAS ¿CUÁNTOS DÍAS? *

Marca solo un óvalo.

- Ningún día
 1-2 días
 3-4 días
 5-6 días
 +7 días

45. ¿CUÁNTO TIEMPO EN UNO DE ESOS DÍAS? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 hora
 De 1 a 2 horas
 De 3 a 4 horas
 De 5 a 6 horas
 Más de 6 horas

CAMINAR

Ahora piensa en el tiempo que has caminado durante los últimos 7 días. Esto incluye caminar en el trabajo, la casa, trasladándote de un lugar a otro y/o cualquier otra caminata que hayas hecho meramente por recreación, deporte, ejercicio o placer. Piensa solamente en esas ocasiones que hiciste por lo menos 10 minutos continuos.

46. TIEMPO EN LOS ÚLTIMOS 7 DÍAS *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 hora en total los últimos 7 días
- De 1 a 3 horas en total los últimos 7 días
- De 3 a 5 horas en total los últimos 7 días
- De 6 a 7 horas en total los últimos 7 días
- Más de 7 horas en total los últimos 7 días

Actividades sedentarias

Las siguientes preguntas se refieren a las actividades que realizas frente a un monitor (trabajando, viendo tv y jugando videojuegos) en días entre semana. También se pregunta la cantidad aproximada de tiempo antes del confinamiento debido a la pandemia y durante el confinamiento.

En 1 DÍA ENTRE SEMANA

¿Cuántas horas de lunes a viernes pasa frente a una COMPUTADORA, TABLETA ELECTRÓNICA o TELÉFONO, ya sea chateando, navegando en internet, enviando mails o trabajando (sin contar jugar en la computadora, tableta electrónica o teléfono). Incluye tiempo de la mañana, tarde y noche.

47. Antes de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

48. Durante la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

En 1 DÍA ENTRE SEMANA

¿Cuántas horas de lunes a viernes pasas frente a una pantalla, VIENDO TELEVISIÓN (incluyendo series, películas o DVD). Incluye tiempo de la mañana, tarde y noche.

49. Antes de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

50. Durante la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

En 1 DÍA ENTRE SEMANA

¿Cuántas horas de lunes a viernes pasa frente a una pantalla, JUGANDO VIDEOJUEGOS (Atari, Sega, Nintendo, GameBoy, Play-station, Wii, X-box u otros juegos de video y/o computadora, tableta electrónica o teléfono). Incluye tiempo de la mañana, tarde y noche.

51. Antes de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

52. Durante la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una hora
- 1-2 horas
- 3-4 horas
- 5-6 horas
- 7-8 horas
- 9 o más horas

¿Cuántas HORAS en promedio DUERMES en un día?

53. Antes de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 4 horas
- 4 a 6 horas
- Más de 6 horas

54. Durante la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 4 horas
- 4 a 6 horas
- Más de 6 horas

¿Cómo es regularmente la calidad de tu sueño?

55. Antes de la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Muy mala
- Mala
- Buena
- Muy Buena

56. Durante la pandemia *

Marca solo un óvalo.

- Muy mala
- Mala
- Buena
- Muy Buena

Muchas gracias por tu participación

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios