



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**LA INFLUENCIA PSICOSOCIAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA "RICARDO BELL".**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:
LARA ZAMORA NOYKA
NÚÑEZ HERNÁNDEZ EDUARDO DAVID

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: MTRO. GERARDO ÁNGEL VILLALVAZO GUTIÉRREZ
COMITÉ: MTRO. FERNANDO GONZÁLEZ AGUILAR
DRA. ALBA ESPERANZA GARCÍA LÓPEZ
MTRA. JULIETA MONJARAZ CARRASCO
LIC. MARIO MANUEL AYALA GÓMEZ



MÉXICO, D.F.

MARZO, 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A mis papás, por apoyarme y motivarme siempre a concluir mis estudios. A mi papá, por darme palabras sabias y consejos que me llevaron con alegría a este punto de mi vida. En especial a mi mamá, por su cariño y cuidado desde que era pequeña y porque a pesar de la distancia siempre ha estado a mi lado, dándome el mejor ejemplo que en la vida de que todo se puede lograr con amor, constancia y dedicación.

Noyka.

A mi familia por brindarme su apoyo durante el transcurso de esta licenciatura, por estar conmigo en los momentos gratos, por alentarme, por aconsejarme, por darme su ejemplo, pero por sobre todas las cosas por brindarme su amor.

David.

AGRADECIMIENTOS

A David, compañero, novio y amigo por acompañarme a lo largo de mis estudios dentro de esta gran Universidad, por apoyarme, quererme, guiarme y darme gran parte de su tiempo.

A mis papás por darme todo lo que estuvo en sus manos, para que yo cumpliera este gran sueño.

Noyka.

Agradezco a mi familia por su apoyo, cariño, y por dejarme compartir este éxito que sin duda también es de ellos.

A Noyka, por brindarme su apoyo y paciencia, pero sobre todo por acompañarme a lo largo de mi vida.

David.

Agradecemos la Universidad Nacional Autónoma de México por formarnos como profesionales.

A nuestro asesor Gerardo Villalvazo por sus valiosas sugerencias y recomendaciones.

A los sinodales quienes nos brindaron de su tiempo y conocimiento para hacer de éste un mejor trabajo.

A la Escuela Secundaria Ricardo Bell, a su Director y Orientadores, por habernos brindado todas las facilidades para realizar nuestro estudio, por su amabilidad y confianza.

A todos los que directa o indirectamente contribuyeron a la realización de esta investigación.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1 RENDIMIENTO ACADÉMICO	7
1.1 BAJO RENDIMIENTO	9
1.2 AUSENTISMO	10
1.3 DESERCIÓN	12
CAPÍTULO 2 ADOLESCENCIA	15
2.1 DESARROLLO FÍSICO	16
2.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO	18
2.2.1 <i>Las etapas cognitivas del desarrollo de Piaget.</i>	19
2.3 AMPLIACIÓN SOCIAL	21
2.3.1 <i>Relaciones con los pares.</i>	22
2.3.1.1 Relaciones sociales de amistad.	22
2.3.1.2 Relaciones de noviazgo.	23
2.3.2 <i>Relaciones con la familia.</i>	24
2.4 IDENTIDAD COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PSICOAFECTIVO	25
2.5 DESARROLLO MORAL	26
2.6 DESARROLLO EMOCIONAL Y SU ARTICULACIÓN CON LOS DIFERENTES TIPOS DE DESARROLLO	30
CAPÍTULO 3 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	33
3.1 CAPITAL ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL DE LA FAMILIA	34

3.2 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LAS CUESTIONES ESCOLARES	36
3.3 ESTRUCTURA FAMILIAR	38
3.4 CLIMA FAMILIAR: RELACIONES AFECTIVAS	39
3.5 DIVORCIO DE LOS PADRES	41
CAPÍTULO 4 CARACTERÍSTICAS ESCOLARES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	43
4.1 CLIMA ESCOLAR	43
4.1.1 <i>Clima del aula.</i>	44
4.1.2 <i>Clima del centro escolar.</i>	46
4.2 CONFLICTOS DEL CENTRO EDUCATIVO	47
4.2.1 <i>Bullying.</i>	48
CAPÍTULO 5 CARACTERÍSTICAS PERSONALES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	53
5.1 INTELIGENCIA	53
5.1.1 <i>Teorías de la inteligencia.</i>	54
5.1.2 <i>Inteligencia y rendimiento académico.</i>	55
5.2 HÁBITOS DE ESTUDIO	56
5.2.1 <i>Paradigma conductista y cognitivo de los hábitos de estudio.</i>	57
5.2.2 <i>Hábitos de estudio y rendimiento académico.</i>	59
5.3 MOTIVACIÓN	59
5.3.1 <i>Teorías cognitivas.</i>	61
5.3.1.1 Teoría de la motivación de logro de McClelland y Atkinson.	61
5.3.1.2. Modelo expectativa o valor de la tarea.	63
5.3.1.3 Locus control.	64
5.3.1.4 La Teoría Motivacional de la atribución de Weiner.	65
5.3.1.5 Teoría atribucional de la motivación y emoción.	66
5.3.1.6 Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura.	67

5.3.2 <i>Motivación y rendimiento académico.</i>	69
5.4 AUTOCONCEPTO	70
5.4.1 <i>Influencias en la construcción del autoconcepto.</i>	71
5.4.2 <i>Autoconcepto y rendimiento académico.</i>	72
5.5 AUTOESTIMA	74
5.5.1 <i>Influencia familiar y escolar sobre la autoestima.</i>	75
5.5.2 <i>Autoestima y rendimiento académico.</i>	76
CAPÍTULO 6 METODOLOGÍA	77
6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	77
6.2 OBJETIVO	78
6.2.1 <i>Objetivos particulares.</i>	78
6.3 HIPÓTESIS	78
6.4 VARIABLES	79
6.4.1 <i>Variable dependiente: Rendimiento Académico.</i>	80
6.4.2 <i>Variables independientes: familiares, escolares y personales.</i>	80
6.4.2.1 <i>Variables Familiares.</i>	80
6.4.2.2 <i>Variables Escolares.</i>	83
6.4.2.3 <i>Variables Personales.</i>	85
6.5 DISEÑO	87
6.6 MUESTRA	88
6.7 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	88
6.7.1 <i>Cuestionarios del ámbito familiar.</i>	88
6.7.2 <i>Cuestionarios del ámbito escolar.</i>	92
6.7.3 <i>Cuestionarios del ámbito personal.</i>	94
6.8 PROCEDIMIENTO	99
CAPÍTULO 7 RESULTADOS	103

7.1 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS CUESTIONARIOS ELABORADOS.	103
7.1.1 Confiabilidad de los cuestionarios.	104
7.1.2 Validez de constructo: Análisis factorial exploratorio de los cuestionarios elaborados.	106
7.1.2.1 Cuestionario de capital cultural y social familiar.	106
7.1.2.2 Cuestionario de participación paternal.	108
7.1.2.3 Cuestionario de hábitos de estudio para adolescentes.	109
7.1.2.4 Cuestionario de motivación para adolescentes (autoeficacia y atribuciones causales).	111
7.1.2.5 Cuestionario de expectativas académicas para adolescentes.	115
7.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO	117
7.2.1 Descripción de las variables familiares, escolares y personales vinculadas a los niveles de rendimiento.	118
7.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL	124
7.3.1 Primer nivel de análisis: Correlaciones entre diversas variables y el rendimiento académico.	125
7.3.1.1 Variables familiares y rendimiento académico.	125
7.3.1.2 Variables escolares y rendimiento académico.	128
7.3.1.3 Variables personales y rendimiento académico.	131
7.3.2 Segundo nivel de análisis: Correlaciones entre las variables de un mismo ámbito.	135
7.3.2.1 Correlaciones entre las variables del ámbito familiar.	135
7.3.2.1 Correlaciones entre las variables del ámbito escolar.	138
7.3.2.3 Correlaciones entre las variables del ámbito personal.	140
7.3.3 Tercer nivel de análisis: Correlaciones entre las variables del ámbito familiar y escolar con las pertenecientes al ámbito personal.	150
7.3.3.1 Correlaciones entre variables familiares y personales.	151
7.3.3.2 Correlaciones entre variables personales y escolares.	163
7.4 ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE	174

7.4.1	<i>Supuestos de regresión lineal múltiple.</i>	174
7.4.2	<i>Bondad de ajuste de los datos al modelo de regresión lineal.</i>	175
7.4.3	<i>Regresión múltiple tomando como variable dependiente el rendimiento académico.</i>	177
7.4.4	<i>Análisis de los residuos.</i>	180
7.5	UN MODELO CAUSAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	184
7.5.1	<i>Path Analysis y su descripción.</i>	184
7.5.1.1	Efectos directos, indirectos y espurios.	185
7.5.1.2	Supuestos del Path Analysis.	186
7.5.1.3	Los estadísticos de bondad de ajuste.	187
7.5.2	<i>Modelo causal del rendimiento académico.</i>	191
7.5.2.1	Especificación.	191
7.5.2.2	Identificación del modelo.	193
7.5.2.3	Estimación del modelo	193
7.5.2.4	Bondad de ajuste del modelo.	198
	CAPÍTULO 8 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	199
8.1	ANÁLISIS DEL OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN Y LOS MEDIOS PARA SU CONSECUCCIÓN.	199
8.1.1	<i>Análisis y discusión de los resultados vinculados al primer objetivo específico.</i>	199
8.1.2	<i>Análisis y discusión de los resultados respecto al segundo objetivo de investigación.</i>	214
	CONCLUSIONES	247
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
	ANEXO I INSTRUMENTOS	291
1.1	CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO DE BIENES Y SERVICIOS	293
1.2	CUESTIONARIO DE CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL	294
1.3	CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN PATERNAL	296

1.4 CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE RELACIONES ENTRE ALUMNOS	297
1.5 CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO	298
1.6 CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN PARA ADOLESCENTES	299
1.6 CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARA ADOLESCENTES.	301
ANEXO II SOCIOMETRÍA	303
ANEXO III MODELO CAUSAL FINAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	333
ANEXO IV PRUEBA DE NORMALIDAD KOLMOGOROV SMIRNOV	349

RESUMEN

Este trabajo de tesis aborda los ámbitos familiar, escolar y personal vinculados al rendimiento académico en alumnos(as) de la escuela secundaria “Ricardo Bell” ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl. Se desarrolló un enfoque cuantitativo con un diseño de análisis transeccional correlacional-causal y una muestra intencional formada por 59 alumnas y 42 alumnos con un total de 101, a quienes se les aplicaron cuestionarios para las variables centrales. El análisis de los datos se desarrolló en una primera etapa describiendo las variables de los distintos ámbitos vinculados al rendimiento académico, mediante la prueba t y chi cuadrada. En una segunda, se tomaron aquellas variables que mostraron diferencias significativas en los niveles de rendimiento académico y se introdujeron en un análisis de correlación de Pearson, además de ello, se utilizó dicho coeficiente para explorar las relaciones entre las variables pertenecientes a un mismo ámbito, así como la posible relación entre las variables del ámbito familiar y escolar con las personales. En una tercera etapa, una vez encontradas relaciones significativas con el rendimiento de los alumnos, las variables se insertaron en un modelo de regresión lineal múltiple, el cual sirvió como filtro para aquellas variables que mostraron una tendencia directa sobre el rendimiento académico. Por último, basado en los análisis anteriores y en la literatura correspondiente, se construyó un modelo de ecuaciones estructurales para el rendimiento académico, el cual puede considerarse exploratorio. A partir de esto se propone que los ámbitos familiar y escolar repercuten en las características psicológicas de los individuos, lo que afecta su rendimiento académico. Se analizan y discuten los resultados a la luz de datos empíricos previos y teorías existentes.

Palabras clave: rendimiento académico, influencia, familia, escuela, individuo.

INTRODUCCIÓN

La educación en nuestro país y prácticamente en el resto del mundo, suele ser considerada como una herramienta con miras a alcanzar un desarrollo económico, político y social. La escuela está abocada a formar a los alumnos para que estos sean socialmente productivos. En ella se pretende que el alumno adquiera habilidades, competencias, valores y diversas destrezas que le permitan ingresar al mundo laboral, llevar una mejor vida y contribuir a la sociedad.

El rendimiento académico es la medida de los conocimientos adquiridos dentro de la escuela y es el resultado de un complejo universo que envuelve al estudiante, en el cual intervienen factores individuales, socio-familiares y escolares (Serrano, 1999).

La búsqueda de la explicación del rendimiento académico ha sido un árbol fructífero para los investigadores, quienes han encontrado ciertas relaciones con dicho fenómeno. Actualmente, tratar de encontrar una, dos o tres variables que determinen el rendimiento, parece ser una labor de poca relevancia en la investigación. En cambio, los estudios amplios que involucran un gran número de variables independientes tratando de explicar el rendimiento académico, aportan una mejor comprensión del fenómeno.

Es por eso que el propósito de este trabajo fue indagar diversas variables que describen el rendimiento de los alumnos, entendidas de una manera interrelacional. Todo ello basado en un enfoque psicológico, tratando de utilizar el conocimiento adquirido, las herramientas y posturas generadas por nuestra ciencia, para lo cual se ha establecido la siguiente estructura.

El **primer capítulo** se aboca a conceptualizar lo que es el rendimiento académico y los constructos asociados a éste. Se habla por lo tanto del bajo rendimiento, ausentismo y deserción.

El **segundo capítulo** tiene miras a conocer nuestro objeto de estudio, es decir, los adolescentes. En él se habla de los diferentes tipos de desarrollo que configuran su pensamiento, conducta y actitudes. Este capítulo recorre el desarrollo del alumno en la etapa de la adolescencia. Para ello se toma en cuenta la perspectiva de campo de Kurt Lewin, las aportaciones de Piaget en cuanto al desarrollo cognoscitivo, la concepción de desarrollo moral de Kohlberg, el fenómeno de ampliación social propio de la adolescencia, así como el desarrollo físico y afectivo.

El **tercer capítulo** muestra los factores socio-estructurales y relacionales que tienen las familias, los cuales se encuentran asociados al rendimiento académico de los hijos. Se tocan aspectos del capital social, cultural y económico propuestos por Bourdieu, así como la participación de los padres en el ámbito escolar, la estructura de la familia, el clima familiar y el fenómeno de divorcio de los padres, vinculándolos con el rendimiento escolar de los alumnos.

El **capítulo cuarto** está dedicado a vislumbrar los factores que intervienen en el rendimiento y que son propios del ámbito escolar. Para ello se describen los fenómenos de clima escolar, bullying y estatus sociométrico.

El **quinto capítulo** describe aquellas variables individuales que influyen en el rendimiento académico. Por lo tanto, se hablará de inteligencia, hábitos de estudio, motivación, autoestima y autoconcepto.

A partir del **capítulo seis** se aborda el estudio empírico, en donde se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de investigación, las hipótesis, las variables, los instrumentos, la muestra y el procedimiento.

El **capítulo siete** está dedicado a mostrar los resultados obtenidos en la investigación. En un principio se muestra un análisis descriptivo de las variables vinculadas al rendimiento académico y posteriormente un análisis correlacional. Después se desarrolla un modelo de regresión lineal múltiple, extrayendo las variables que mejor explican el rendimiento en nuestra muestra. Terminando con la propuesta de un modelo causal exploratorio de dicho fenómeno.

El **octavo capítulo** está abocado al análisis, discusión y conclusión de los resultados obtenidos. Además se realiza una reflexión sobre los alcances y limitaciones de la investigación.

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

A nuestra consideración, la educación puede ser vista como una de las bases para el desarrollo económico, cultural y social. En el ámbito económico, un país requiere que su población esté capacitada para desarrollar labores, tanto manuales como intelectuales con el fin de incrementar la productividad del trabajo y por lo tanto crecer económicamente. En el ámbito social, la educación tiene la tarea de mermar la desigualdad social, proveer normas y pautas interaccionales basadas en principios morales para mejorar la relación entre los individuos, grupos e instituciones en una sociedad. Así mismo, la educación será la encargada de promover la diversidad cultural, fomentar los derechos humanos y la libertad de expresión.

En México tal es su importancia, que han llegado a formularse múltiples reformas con vistas a mejorar la calidad educativa. El artículo tercero de la Constitución Mexicana menciona que la educación a nivel básico deberá de ser pública, laica, gratuita y obligatoria. Dicho artículo, junto con las modificaciones que se le han hecho a lo largo del tiempo, es un ejemplo del interés que se tiene hacia la educación.

Este interés general ha procurado una cobertura nacional y en los últimos tiempos se ha preocupado por la calidad de la misma. En la actualidad lograr una educación de calidad en nuestro país será todo un reto, del cual múltiples profesionales de distintas disciplinas tendrán que afrontar.

Quizá uno de los más importantes indicadores para saber si la educación es de calidad, es el rendimiento académico de los alumnos. La manera en la cual los

teóricos consideran al rendimiento académico es variada, pero quizá la postura que ha tenido mayor eco en el ámbito intelectual, es aquella que considera este constructo como producto. Es decir, el rendimiento académico es visto como producto del esfuerzo del estudiante, matizado por sus características y la percepción de las tareas asignadas. Forteza (1975), menciona que el rendimiento es el producto del esfuerzo del sujeto, condicionado por su personalidad, actitudes y comportamiento. Como puede observarse en este tipo de definiciones sobre rendimiento académico, se le otorga peso específico al alumno, por lo que se le hace responsable del desempeño que logre en el ámbito escolar.

Por su parte Tourón (1985), menciona que el rendimiento es el resultado del aprendizaje, promovido por el trabajo del profesor y producido por el alumno. De igual manera esta definición considera al rendimiento como un producto, sólo que ésta menciona que en dicha realización interviene tanto el profesor como el alumno.

Existen otro tipo de definiciones que mencionan distintos factores que influyen en el rendimiento académico, por ejemplo la propuesta por García y Muñoz (2007), quienes consideran al rendimiento como resultado de todo lo que rodea al estudiante incluyendo la familia, amigos, institución, profesores, compañeros, sociedad y personalidad.

Otra manera de conceptualizar al rendimiento académico, es mediante su aspecto cuantitativo. El rendimiento académico es el “producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones” (Martínez, 2007, p. 34). Y en este mismo sentido Ruiz menciona que: “...el rendimiento escolar son las calificaciones que obtienen los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como producto las calificaciones numéricas obtenidas al final del ciclo escolar...” (2002, p. 49). En este trabajo, equiparamos conceptualmente al rendimiento académico con evaluaciones numéricas o calificaciones obtenidas al final del curso.

En este punto creemos necesario diferenciar dos conceptos que suelen causar confusión, uno de ellos es el *rendimiento* y el otro el *aprovechamiento*. Cuando hablamos de rendimiento académico nos referimos a un aspecto objetivo del desempeño de un alumno, es decir, las calificaciones, en cambio cuando se habla de aprovechamiento, se está haciendo referencia tanto aspectos objetivos y cualitativos, en el que se toman en cuenta aquellos elementos subjetivos que se dan a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2002).

1.1 BAJO RENDIMIENTO

En nuestro país se han utilizado por lo menos dos pruebas que evalúan los conocimientos adquiridos durante los ciclos escolares: el estudio PISA Y la prueba ENLACE. El primero evalúa lo que saben los jóvenes y lo que son capaces de hacer a los 15 años, basándose en tres competencias: matemáticas, lectura y ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2012). Mientras que la prueba ENLACE, valora el rendimiento académico de las asignaturas a evaluar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Estos dos cuestionarios utilizados por la Secretaría de Educación Pública mantienen una relación estrecha con el rendimiento académico de los niños y adolescentes. Por lo que los malos resultados en dichas evaluaciones hacen mención a un bajo rendimiento académico.

Desde el punto de vista teórico, el rendimiento académico suele relacionarse al concepto de *fracaso escolar*, el cual es considerado como aquellos estándares educativos no alcanzados por el alumno o grupo de alumnos y que están determinados por factores familiares, personales, escolares y sociales.

Irónicamente el sistema escolarizado de cualquier país inmerso en la modernidad, ve útil en cierta medida el fracaso escolar, en otras palabras la educación sirve al sistema como un embudo, en donde la gran mayoría servirá para sostener el ámbito productivo del país, prestando sus servicios como mano de obra, que no

necesariamente requiera mucha preparación académica. Esto implica que hay ciertos rangos sobre lo que las personas deben aprender, lo que lleva a que la gran mayoría de la población no necesite más que los conocimientos básicos, como leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir, los cuales le servirán para sumergirse al ámbito laboral con las mínimas capacidades.

Por otro lado, existen los ciudadanos que llegan a ser profesionales, terminan su carrera universitaria, adquieren conocimientos suficientes y son exitosos en el ámbito escolar y sin embargo, no lo son en el profesional. Lo cual también forma parte de estos sistemas modernistas, pues la sobrepoblación, el exceso de profesionales y el poco número de plazas laborales, hace que muchos de estos caigan en un empleo en donde no realizarán ni mínimamente lo aprendido durante su formación profesional. Esto concuerda con lo que Fernández Enguita (1994b citado en Pérez, 1997) propone cuando habla sobre la polarización del mercado de trabajo, lo cual implica un aumento en los puestos que requieren mayor calidad y cantidad de conocimientos y los que no la requieren, con lo que prácticamente desaparecen los puestos intermedios. Por lo que se hace necesario en nuestro país, no sólo la vinculación de los curriculums escolares a todos los niveles, sino también un replanteamiento conciso de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

1.2 AUSENTISMO

El absentismo o ausentismo, es un fenómeno que durante mucho tiempo pasó desapercibido del interés de los investigadores. En la actualidad es un suceso que ha fomentado múltiples estudios alrededor del mundo, debido a que suele considerarse tanto causa, como consecuencia de múltiples factores relacionados con las situaciones escolares. De la misma forma ha cobrado interés por las consecuencias que trae tanto en el ámbito individual, como en el social (Guerrero & Flores, 2009). Entre ellas está claro que los alumnos que no asistan al centro escolar no podrán generar conocimientos y verán disminuido su rendimiento

académico y esto, a la larga, afectará el ámbito social, pues son precisamente estos los que aportan sus conocimientos y habilidades para mejorar o perjudicar a su comunidad.

El absentismo ha sido considerado como la falta injustificada de los alumnos al centro escolar. Sin embargo, muchos autores mencionan que no conviene acotar este fenómeno amplio a la simple interpretación como faltas a la escuela. Es por ello que algunos autores se han dado a la tarea de clasificar los tipos de ausentismo. Blaya (2003 citado en González, 2006) distingue los siguientes:

- Absentismo de retraso: alumnos que llegan tarde o no llegan a la primera clase, esto lo hacen sistemáticamente.
- Absentismo del interior: alumnos presentes en el aula, pero con intención de pasar desapercibidos, se perciben aburridos y se mantienen en las clases por la red de pares.
- Absentismo elegido: cuando los estudiantes faltan a la escuela o evitan actividades por dedicarse a otras.
- Absentismo cubierto por los padres: cuando el absentismo de los hijos es solapado por los padres.

Más allá de lo que nos han aportado las investigaciones para considerar el constructo de ausentismo, es un hecho que forma parte de las consecuencias de diversos factores que también están implicados en el rendimiento académico, es decir: clima familiar, clima escolar, capital económico etc., así que tanto el bajo rendimiento como el ausentismo pueden ser explicados por factores similares o uno puede ser consecuencia del otro, por lo que dichos constructos se hallan íntimamente relacionados.

1.3 DESERCIÓN

La deserción escolar es “dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa de enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo de enseñanza” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1987, p. 210).

La deserción en nuestro país es alarmante, principalmente en los niveles educativos de primaria y secundaria, lo que constituye una problemática que conlleva al rezago económico y social (Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, 2011). Las personas que no terminan sus estudios tienen menos competencias, por lo tanto son menos eficientes en el campo laboral o incluso llegan a ser excluidos del mismo. Lo anterior no permite que tengamos ciudadanos productivos, lo que afecta el progreso económico.

Al igual que el bajo rendimiento académico y el ausentismo, la deserción puede estar influenciada por múltiples factores que determinan el hecho de que los alumnos ya no quieran asistir a la escuela.

Según Ruiz (2002) la deserción puede depender de diversas causas:

- Causas endógenas: las cuales son provocadas en la interacción del alumno dentro del centro escolar, tales como: falta de ética del maestro, falta de vocación del maestro, vicios del magisterio, falta de orientación vocacional, insuficiencia de equipo y material didáctico, aspectos académicos, insuficiencias en el personal docente, deficiencias en los servicios que presta la institución, discriminación escolar, etcétera.
- Causas exógenas: aquellas referentes al medio que rodea al alumno, tales como: problemas económicos, familiares, sociales, tipo de alimentación, etcétera.

Esta clasificación propuesta por el autor, menciona algunas de las causas por las que los jóvenes pueden abandonar sus estudios, a estas, tendríamos que agregar las interacciones negativas con los pares en el centro escolar, así como aquellos factores propios del individuo como las expectativas o la motivación. Los factores

conjugados determinan el hecho de que el alumno no quiera asistir a la escuela y pueden considerarse como la cúspide de la influencia psicosocial negativa.

CAPÍTULO 2

ADOLESCENCIA

Algunos teóricos conciben a la adolescencia como una etapa de crisis, un momento de la vida en donde la sociedad obliga a los jóvenes a comportarse maduramente y a dejar su antiguo mundo infantil. Sin embargo, en este trabajo no se abordará la adolescencia considerándola como crisis, sino más bien como una etapa en el ciclo vital que trae cambios al individuo, de los cuales destacan los físicos, cognoscitivos y sociales.

La adolescencia está marcada por diversos factores que afectan o cambian la manera en la cual los individuos se comportan, sienten y se relacionan con los demás. Por un lado están los cambios sociales, es decir, los niños sufren un cambio de escuela, de primaria a secundaria, con lo cual se amplía su núcleo social apartado de la familia. Por el otro, los adolescentes presentan transformaciones en su cuerpo, no sólo en cuanto al crecimiento de la masa muscular y grasa corporal, sino también repuntes hormonales, los cuales traen cambios emocionales repentinos que algunas veces les causan confusión.

Hablando en términos teóricos, es conveniente señalar la noción de adolescencia de uno de los psicólogos sociales más importantes, Kurt Lewin (1978):

- Para Lewin la adolescencia es un cambio parcial del grupo infantil al grupo adulto. En este sentido se dejan de realizar actividades que son consideradas infantiles para realizar otras más maduras, pero no todas, pues algunas acciones adultas están vedadas para el adolescente, como ir a bares o ver películas para adultos, lo que suele confundirlos pues ya no

se encuentran en un territorio seguro y conocido, lo que dificulta la acción y la toma de decisiones.

- Por otro lado, la época de la adolescencia trae consigo un cambio en la madurez sexual y, en un sentido más amplio, también es un movimiento de un lugar a otro. Es decir, el niño estaba acostumbrado a su cuerpo, conocía su “campo”, pero cuando llegan estos cambios se modifica, lo que hace que aquello que conocía bien y que formaba parte de su ciclo vital le sea más o menos desconocido.

Por lo anterior en la adolescencia hay tres principales tipos de cambios (que a su vez significan maduración): los físicos, cognoscitivos y sociales. Estos cambios sí son bien sorteados por los adolescentes, suelen convertirlos en personas íntegras, maduras y responsables.

2.1 DESARROLLO FÍSICO

En nuestra sociedad solemos llamar adolescente a las personas que fluctúan entre las edades de 13 a 19 años, periodo típico entre la niñez y la adultez que viene acompañado por los cambios físicos y fisiológicos de la pubertad (McKinney, Fitzgerald & Strommen, 2000).

La pubertad es el periodo en que el joven se encuentra en condiciones físicas y fisiológicas para realizar la reproducción sexual. Esta etapa varía en cuanto al sexo, en los hombres fluctúa entre los 12 y 14 años y en las mujeres entre los 10 y 12 años (Mecee, 2000). Cabe mencionar que estos rangos son sólo aproximaciones estadísticas, pues el inicio de la pubertad responde a las características físicas y fisiológicas de las personas. Sin embargo, no significa que los cambios no se sigan dando a lo largo de toda la vida.

Los cambios físicos y fisiológicos para hombres y mujeres son diferentes. A continuación se presentan las principales características de cada uno según Mecee (2000), Papalia (1996) y Ruiz (2002):

Mujeres:

- Crecimiento de los senos.
- Aparición de vello púbico.
- Crecimiento del útero y la vagina.
- Crecimiento muscular y aumento de grasa corporal.
- Se presenta la menarquía o primera menstruación.

Hombres:

- Crecimiento de los testículos y el escroto.
- Aparición del vello púbico.
- Crecimiento muscular y grasa, pero sobre todo el primero.
- Crecimiento del pene.
- Vello corporal y facial.
- Engrosamiento de voz.
- Incremento en la producción del esperma.

En esta etapa los varones se ven mucho más favorecidos en las cuestiones atléticas, debido a que la magnitud de su crecimiento es mayor, por lo tanto tienen más fuerza física, toleran más el ejercicio, etc. (Mecee, 2000). Esto suele ser muy importante debido a que antes de la pubertad, prácticamente no había grandes diferencias entre niños y niñas en cuestiones físicas y atléticas.

2.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Los cambios psicológicos que se dan durante la adolescencia son quizá los menos visibles, pero no por ello dejan de ser importantes, pues este desarrollo dará paso al mundo del adulto.

Para Piaget (1972 citado en Papalia, 1996) la madurez cognitiva es la capacidad para pensar de forma abstracta, la cual se alcanza entre los 12 y 20 años. En este momento las personas ya pueden pensar no sólo en situaciones concretas de lo que observan, sino también en una variedad inmensa de posibilidades, idear situaciones hipotéticas e incluso plantearse un problema intelectual.

Piaget es sin duda el primero de los teóricos del desarrollo que enfatiza los cambios que suceden durante la etapa de la pubertad. Para entender el punto de vista Piagetiano que confiere a los adolescentes, es necesario mencionar al menos brevemente lo que postula como estadios y sus principales características. Del mismo modo es importante presentar los cinco conceptos básicos de la dinámica del desarrollo piagetiano, los cuales son tomados de Rice (1997):

- Esquema: hace referencia a una estructura mental, un patrón de pensamiento que los individuos utilizan para tratar una situación específica en el ambiente.
- Adaptación: es el proceso mediante el cual los niños ajustan su pensamiento para poder incluir nueva información que promueva su comprensión.
- Asimilación: proceso mediante el cual se adquiere nueva información para incorporarla en los esquemas existentes en respuesta a los nuevos estímulos del ambiente.
- Acomodación: es un proceso que ayuda a ajustar la nueva información creando nuevos esquemas cuando los viejos no funcionan.

- Equilibrio: este se alcanza cuando hay un balance entre esquemas y acomodación. El desequilibrio surge cuando hay un conflicto entre la realidad y la comprensión de la misma, cuando la asimilación no funciona es necesaria la acomodación.

Estos conceptos nos ayudarán a entender las etapas propuestas por Piaget, las cuales se mencionan a continuación.

2.2.1 Las etapas cognoscitivas del desarrollo de Piaget.

Las etapas Piagetianas siguientes fueron extraídas de Mecce (2000).

❖ *Etapasensoriomotora (del nacimiento a los 2 años).*

En esta etapa son dos esquemas importantes que el niño aprende, el primero es el de la conducta orientada a metas y el segundo el de la permanencia de los objetos. Esquemas que fueron considerados por Piaget como las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.

❖ *Etapapreoperacional (de 2 a 7 años).*

Comienza con la capacidad que tienen los niños de pensar en objetos, hechos o personas que no están presentes. En este periodo ya son capaces de emplear símbolos para comunicarse y nombrar objetos. Esta etapa debe su nombre a que Piaget observó que en esta edad los pequeños no pueden realizar algunas operaciones lógicas.

❖ *Etapade las operaciones concretas (de 7 a 11 años).*

En esta etapa los niños empiezan a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos reales. De este modo ahora el niño tendrá la capacidad de resolver los problemas de una manera más sistemática que antes. Su pensamiento se muestra menos rígido y más flexible. Ahora el niño adquiere la noción de reversibilidad de los objetos, puede negar hechos mentalmente y sus juicios ya no se basan en la apariencia de las cosas.

Hasta aquí las etapas descritas por Piaget se centran en la niñez temprana y media de los individuos. Durante éstas la persona tuvo que haber adquirido habilidades y formas de conocer al mundo para poder acceder al siguiente nivel de desarrollo cognoscitivo, es decir, la etapa de las operaciones formales.

❖ *Etapa de las operaciones formales (11 a 12 años y en adelante).*

Comienza a partir de los 11 años, todo lo aprendido y adquirido en los estadios anteriores le servirá al individuo para formar un sistema complejo, que le ayudará a organizar su realidad.

Según Mecce (2000), las operaciones que son adquiridas durante este estadio son las siguientes:

- Lógica proposicional. Este tipo de operaciones se refieren a “la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación de dos afirmaciones o premisas.” (p. 117).
- Razonamiento científico. Es la capacidad para formular hipótesis y contrastarlas con los hechos.
- Razonamiento combinatorio. Es la capacidad que tienen los adolescentes para pensar en causas múltiples ante un hecho.
- Razonamiento sobre las posibilidades y las proporciones. El individuo es capaz de razonar los problemas y tratar de resolverlos de acuerdo a las posibilidades que dependen en parte de las proporciones.

Sin embargo, quizá el punto más importante que distingue a los adolescentes de los niños dentro de la cuestión mental, es el hecho de que los primeros no logran diferenciar entre el mundo mental y el perceptivo, es decir, se basan en juicios derivados de lo que observan (Coleman & Hendry, 2003).

A Diferencia del tipo de desarrollo físico y fisiológico, el cognitivo necesitará forzosamente de instancias como la educación y la cultura para progresar. Por ejemplo, si un adolescente no tiene los conocimientos necesarios en matemáticas,

no asiste a la escuela y no hay nadie de su núcleo cercano que le enseñe, no podrá realizar problemas algebraicos. Pues para Piaget el desarrollo es una combinación entre el cerebro, el sistema nervioso y el ambiente (Rice, 1997).

2.3 AMPLIACIÓN SOCIAL

Lo que caracteriza el inicio de la adolescencia además de los cambios físicos, fisiológicos y cognitivos, es el desarrollo de las relaciones sociales. Es una etapa en la cual los jóvenes empiezan a tener amistades e incluso relaciones de pareja con sus iguales.

Según Moreno y del Barrio (2000 citado en Páramo, 2008) existen dos características del desarrollo social en la adolescencia:

- a) Las experiencias sociales en el entorno familiar, en la escuela, con los amigos o la pareja y
- b) la compleja expansión social que se da durante esta etapa.

Los jóvenes de edades fluctuantes entre los 13 y 19 años viven notables cambios en su ámbito social que traen consigo una expansión de las relaciones sociales, las cuales deberán de ser bien entabladas con las herramientas y habilidades previamente adquiridas. Los adolescentes al salir de la escuela primaria a la cual han estado acostumbrados, sufren una expansión vital en cuanto a sus relaciones con sus iguales.

Dentro de la expansión social de los adolescentes hemos considerado lo siguientes ámbitos, los cuales sufren acomodados y cambios durante este periodo:

- Relaciones con los pares.
- Relaciones sociales de amistad.
- Relaciones de noviazgo.
- Relaciones con la familia.

2.3.1 Relaciones con los pares.

Las relaciones sociales son muy importantes para el desarrollo del niño, pues estas influirán en el desempeño escolar y en la conducta en general. Aquellos niños que han establecido buenas relaciones en su familia tendrán una facilitación al relacionarse con sus iguales (Mecee, 2000). Esto quiere decir que cuando se llega a la etapa de la adolescencia ya se viene cargando con una serie de habilidades en las relaciones sociales adquiridas durante la niñez, las cuales el adolescente ocupa para interactuar con los demás. Quién en su hogar tuvo un ambiente hostil o poco afectivo, está más propenso a realizar conductas anómicas.

La interacción con los iguales cobra mayor importancia en esta etapa y suele darse principalmente en la escuela. Cuando el joven sostiene relaciones sanas con sus pares, varios son los beneficios que obtiene de estas:

- Ayudan en el proceso de desvinculación con los padres, logrando su autonomía y así formando una sensación de bienestar.
- Sirven como un tipo de desahogo emocional, pues regularmente los jóvenes adquieren mayor confianza con sus iguales, por el hecho de que éstos están pasando por experiencias semejantes.
- Ayudan en el desarrollo de las habilidades sociales.
- Cuando se forman grupos sanos, éstos pueden enseñar al individuo algunos valores como la lealtad, empatía y el establecimiento de roles y normas.

2.3.1.1 Relaciones sociales de amistad.

Los amigos son una importante fuente en el desarrollo social de las personas, pues estos muchas veces son considerados como una segunda familia.

La red de amigos proporciona habilidades para sociabilizar mediante interacciones e intereses apropiados, proporcionando además pautas conductuales. Los grupos

se forman de personas con necesidades parecidas, que en conjunto pueden lograr satisfacer. Una de estas suele ser la necesidad de compartir intereses y actitudes comunes con personas de su misma edad.

El grupo de amigos proporciona al adolescente ciertas reglas establecidas antes o durante las interacciones. Una de estas normas por ejemplo, es que no se puede cortejar a la persona del sexo opuesto que le agrada a alguno de los miembros. Por lo que la relación con los demás en la adolescencia trae consigo la confidencialidad, la lealtad, la amistad, el amor, etc., valores que únicamente se adquieren en un proceso interrelacional.

Los amigos en esta etapa regularmente se obtienen por medio de la escuela, ya que los individuos al relacionarse cooperativamente, al ser amables, serviciales y mantener una empatía con los demás, suelen ser bien aceptados por los compañeros. A pesar de esto hay algunos jóvenes que no logran obtener buenas relaciones y por lo tanto amigos, lo que puede deberse a que se muestran tímidos o retraídos. Por otro lado se encuentran los jóvenes que son rechazados debido a que son agresivos con los demás, ya que carecen de las habilidades para iniciar una interacción social positiva (Mecee, 2000).

2.3.1.2 Relaciones de noviazgo.

Un factor que influye en el establecimiento de relaciones sociales son los cambios físicos y sexuales de la adolescencia, pues estos llevan a los jóvenes a buscar relaciones más íntimas. Junto con esto, el desarrollo cognoscitivo permite que estas relaciones sean más maduras y haya más empatía en la pareja.

Las relaciones de pareja no tienen un tiempo establecido para aparecer en la vida de los jóvenes, estas pueden surgir en la adolescencia temprana, media o tardía.

En un inicio los niños e incluso los jóvenes forman grupos de amigos que regularmente son del mismo sexo, progresivamente se atraen por el sexo opuesto. Una relación de noviazgo aporta experiencias y nuevas situaciones que hasta ese entonces no se conocían, de estas podemos destacar:

- El primer acercamiento a la vida sexual.
- Compartir emociones y sentimientos con el sexo opuesto.
- Puede aumentar la popularidad entre los compañeros.
- Ayuda a la construcción de la identidad.
- Ayuda al proceso de desvinculación con los padres.

De la misma forma las razones por las cuales los adolescentes deciden iniciar una relación de pareja son muy variadas, ya sea por ganar estatus, por atracción física o sexual, por iniciar una relación interpersonal diferente, por moda, etc.

2.3.2 Relaciones con la familia.

Las relaciones con la familia y particularmente las que sostiene el individuo con sus padres son de especial importancia en esta etapa. La notable expansión del adolescente a nivel social, el desarrollo emocional, el repunte hormonal, los cambios cognitivos y físicos, traen consigo nuevas actitudes y conductas, las cuales necesariamente cambiarán las relaciones sostenidas con los padres.

Las relaciones con los adultos suelen ser ambivalentes en esta etapa, pues hay necesidades contrarias que luchan entre sí. Por un lado existe la necesidad aún de dependencia hacia los padres, al menos en cuestiones económicas. Por el otro se encuentra la necesidad de independencia del adolescente. La manera en que ambas partes solucionen el conflicto proporcionará estabilidad o inestabilidad en la familia.

La influencia de los padres en el desarrollo de los jóvenes y en las relaciones que estos sostendrán fuera del núcleo familiar son de gran importancia. Los padres regularmente guían, recomiendan y califican las amistades y relaciones de sus hijos, es por eso que procurarán que se alejen de “malas compañías”, a las cuales suelen criticar de una manera fuerte, aspecto que regularmente a los jóvenes no les gusta (Páramo, 2008).

De igual manera las elecciones de los adolescentes afectarán la dinámica familiar, no sólo en cuanto a las actividades compartidas ya establecidas previamente a la relación extra nuclear, sino también a la división afectiva que puede provocar una relación externa, como por ejemplo el noviazgo.

En lo que corresponde a los padres en esta etapa, la manera en la cual apoyen a los jóvenes, los guíen y aprendan a desapegarse de una manera adecuada, propiciará su desarrollo en todos los ámbitos.

2.4 IDENTIDAD: COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PSICOAFECTIVO

Para Tapia (2002) la identidad se entiende como el sentimiento y la experiencia interna de mismidad, el ser coherente con uno mismo a pesar de los cambios sufridos en las distintas etapas de la vida.

El desarrollo de la identidad conlleva una “transición de la dependencia de los padres a la dependencia de uno mismo, el adolescente debe desarrollar un sentido estable del yo” (Charles & Maisto, 2001, p. 355). Para hablar de la identidad tenemos que referirnos a la pregunta *¿Quién soy yo?* que el adolescente se hace cada vez que puede, buscando en todos los ambientes su respuesta, ya que la identidad se constituye en los diferentes roles adoptados: *el de alumno, compañero, novio, hermano, hijo, sobrino, etc.*

A causa de la adopción de roles, algunos adolescentes van a pasar por experiencias de confusión, como lo demuestra James Marcia (1980 citado en Charles & Maisto, 2001) quien menciona que esta adquisición sólo vendrá después de un periodo de autoexploración llamado crisis de identidad, la cual puede traer cuatro resultados posibles:

- Adquisición de la identidad. Los adolescentes que pasaron por la crisis se sienten cómodos con sus creencias y metas porque son suyas.

- Exclusión de la identidad. Los jóvenes adquirieron una identidad no propia, se conformaron con lo que los otros deseaban.
- Moratoria con respecto a la elección de identidad. Se encuentran en proceso de explorar los roles, pero no se han comprometido con ninguno de ellos.
- Difusión de identidad. Evitan considerar las opciones de roles de manera consciente, algunos escapan hacia las drogas o el alcohol.

Un aspecto que puede ayudar a la definición de la identidad en los jóvenes es el enamoramiento. A través de una relación más íntima, el adolescente se ofrece y al mismo tiempo se ve reflejado en la persona amada, lo que le ayuda a conocerse más a sí mismo (Papalia, 1996). A través de estas relaciones los jóvenes se permiten ser más abiertos con los otros, descubrir emociones, afectos y conductas que quizá no habían tenido antes, lo cual les ayudará tener una mejor concepción de sí mismo y por lo tanto definir su identidad.

Dentro del desarrollo de los adolescentes lo idóneo es que establezcan su identidad antes de ingresar a la vida adulta, pero en muchos casos esto no es así. Cuando aquellos individuos tienen conflictos para establecer su identidad también tendrán dificultad en la toma de decisiones importantes, como es el caso de las personas que no saben qué carrera elegir o saltan de una hacia otra sin concretar ninguna.

2.5 DESARROLLO MORAL

A lo largo de la historia de la humanidad, muchos son los estudiosos que han tratado de describir el desarrollo moral de las personas, así como los diversos factores y facetas que ellos consideran relevantes para tratar el estudio de la moralidad. Tres concepciones son las más importantes en psicología:

- *Psicoanálisis.* Para la teoría freudiana, la moralidad se adquiere cuando el niño ha superado con éxito el complejo de Edipo y como resultado de la comprensión de los impulsos hostiles insatisfechos (Bosello, 1993 citado en Martínez, 2008). Este enfoque se centra en la dimensión emocional y enfatiza las motivaciones. La moralidad es entendida como un resultado de la identificación del niño con sus padres y el proceso de introyección de normas (Barra, 1987).
- *La teoría del aprendizaje social.* Menciona que el desarrollo moral es resultado del aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición de normas y valores transmitidos por las personas que se encuentran con el niño en sus diferentes ámbitos. La conducta moral se aprende mediante los mecanismos clásicos de condicionamiento e imitación y a través de la experiencia de las consecuencias de la respuesta emitida.

Además de estas dos concepciones, existe otra que quizá es la más desarrollada y aceptada (aunque no sin algunas críticas), por supuesto estamos hablando de la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, que se considera como una teoría cognitivo-evolutiva.

- *Teoría cognitivo evolutiva.* Las raíces de este enfoque se encuentran en el trabajo de Piaget “*El criterio moral del niño*” y de su intento de estudiar la génesis del criterio moral (Martínez, 2008). Piaget distingue entre la regla y la conciencia de regla, menciona cómo los individuos primero se adaptan a la regla y después son conscientes de ella. En lo que respecta al desarrollo moral, Martínez (2008), menciona que Piaget propone dos estadios:
 - *Heterónoma o realismo moral.* existe una presión por parte de los adultos hacia el acatamiento de reglas, éstas son respetadas por los niños quienes consideran que es bueno obedecer al adulto
 - *Autónoma o independencia moral.* La transición de la heteronomía a la autonomía, es el paso del respeto unidireccional (del niño al adulto)

hacia el respeto mutuo, es ahí donde el niño descubre la importancia de la cooperación. Es el avance del simple acatamiento de reglas hacia la construcción de las mismas, de la comprensión de que las consecuencias no siempre son inmediatas y que estas se pueden aplazar, con el fin de mantener buenas relaciones interpersonales.

Kohlberg toma de influencia a Piaget en la consideración de los niveles y en su concepción del desarrollo, por lo que utiliza los siguientes criterios para la construcción de sus estadios:

- El orden en que se alcanzan los estadios son invariantes.
- Son universales.
- Forman estructuras de conjunto.
- Están jerárquicamente interrelacionados.

A diferencia de Piaget, Kohlberg menciona que el desarrollo moral no se termina únicamente con las dos fases Piagetianas, sino que sigue su curso; por lo que considera seis estadios, distribuidos en tres niveles de desarrollo moral, en donde sólo los primeros dos harán referencia a los propuestos por Piaget (Barra, 1987).

Para Kohlberg la moralidad es producto de la interacción del sujeto con los factores biológicos y culturales del medio donde se halla inmerso, para ello se basó en una investigación que consistió en entrevistas sobre el juicio moral con dilemas hipotéticos, en donde los entrevistados tenían que escoger entre las opciones con valores conflictivos, para que después el analizador pudiera determinar las estructuras de juicio moral (Hersh, Reimer & Paolitto, 1998).

A partir de esta investigación Kohlberg distingue tres niveles de desarrollo moral.

- Nivel Preconvencional.
 - *Moralidad heterónoma*: en este estadio los deseos u órdenes expresados por las figuras de autoridad del niño, se convierten en reglas que entiende que debe seguir porque teme al castigo (Hersh, et al., 1998).

- *Individualismo: fines instrumentales e intercambio.* En este estadio se siguen las reglas por el propio interés, para satisfacer sus necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo, es decir, lo correcto es lo justo, lo que es un intercambio igualitario, un acuerdo (Barra, 1987). Esto forzosamente tendrá que ir acompañado de cambios cognitivos, de la concepción de los otros, de la adquisición del valor de justicia y de una percepción más global de los actos.
- Nivel Convencional.
 - *Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal.* Este estadio se empieza a desarrollar en la adolescencia y suele ser el más elevado para la mayoría de los adultos. Aquí lo que motiva la acción moral, se basa en el significado que los otros tienen para la persona y lo que esperan de ella como miembro de un grupo social (Hersh et al., 1998). Es importante ser bueno, mostrar interés por los demás y formar relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
 - *Sistema social y consciencia social.* En este estadio el compromiso cobra gran relevancia, las leyes se cumplen porque lo correcto es contribuir a la sociedad (Barra, 1987). Los adolescentes en este estadio suelen tomar en consideración los intereses del otro generalizado, es decir, ser grupos constituidos y compararlos con otros, por tanto es una perspectiva más amplia que la inclinación al interés de un único grupo dentro del sistema (Hersh et al., 1998).
- Nivel Postconvencional.
 - *Contrato social.* En este estadio se es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones que son relativas al grupo al que pertenecen, estas reglas deberán ser mantenidas con imparcialidad porque son un contrato social, por lo tanto se busca la protección del derecho de todos (Barra, 1987).

- *Principios éticos universales.* En este estadio los adultos se guían por principios universales, las leyes son válidas, pero si se violan, uno actúa de acuerdo a dichos principios. La perspectiva social es anterior a la sociedad, la aceptación de reglas se basa en la formulación de los principios universales que están debajo de ellas (Martínez, 2008).

Este último nivel sólo una minoría lo alcanza, ya que para ello se necesita cierta madurez cognitiva, misma que se logra únicamente en la edad adulta.

Cabe mencionar que el desarrollo moral va unido al desarrollo cognitivo, social y afectivo. En un principio es necesario que el joven cuente con las capacidades mentales para poder razonar, prever, pensar en los otros y en las consecuencias de sus actos. Por otra parte será esencial que establezca buenas relaciones para ir adquiriendo valores, normas y buenos sentimientos. Finalmente, será indispensable que el adolescente satisfaga sus necesidades afectivas, para considerar y poder pensar no sólo en él, sino también en los demás.

2.6 DESARROLLO EMOCIONAL Y SU ARTICULACIÓN CON LOS DIFERENTES TIPOS DE DESARROLLO

Hasta aquí hemos considerado los diferentes tipos de desarrollo vistos intrínsecamente evolutivos, los cuales se van adquiriendo a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano. El desarrollo afectivo sigue el mismo patrón, pues éste empieza desde que se nace, se desarrolla en el núcleo familiar y sigue madurando en los diferentes ámbitos en los que interactúa el individuo. Considerando lo expuesto, podemos mencionar como causantes de las emociones los siguientes aspectos, que son característicos del adolescente:

- Los cambios fisiológicos, especialmente los relacionados con los cambios hormonales.

- Los nuevos ambientes en los cuales se desarrolla.
- Las nuevas relaciones con sus pares.
- Las nuevas interacciones, libertades y responsabilidades que adquieren en la relación con sus padres.
- La elaboración del autoconcepto vinculado con la identidad.

El estudio de las emociones ha llevado a algunos teóricos a considerar como causa principal el aspecto fisiológico. Hablando de los adolescentes, los cambios glandulares son en parte responsables tanto de los cambios físicos como emocionales (Hurlock, 1980). Debido a esta secreción de hormonas, las emociones suelen darse de manera más intensa.

Uno de los cambios más drásticos que sufren los jóvenes, es el paso de una escuela a otra, principalmente de primaria a secundaria. En este nuevo ambiente los individuos empiezan relaciones más íntimas con personas de su mismo sexo y del sexo opuesto. Estas nuevas interacciones conllevan emociones y sentimientos que antes no habían experimentado.

En cuanto al ámbito familiar, los padres son el primer apego para el niño y están encargados de su educación afectiva. Esta manera de relacionarse afectivamente con sus padres, le servirá al individuo para interactuar con las demás personas de una manera adecuada. Irónicamente esto tendrá que surgir con la autonomía del adolescente y un desapego hacia los padres, proceso que le permitirá establecer vínculos extra familiares (Oliva & Parra, 2000).

De igual manera, la renegociación con los padres acerca de las labores en el hogar, la libertad del adolescente y la nueva adquisición de roles de éste, puede cambiar la relación familiar transformando también los sentimientos y las emociones tanto de los padres como de los hijos, fluctuando de lo positivo a lo negativo dependiendo de dicha renegociación.

La búsqueda de identidad lleva inmersa los cambios emocionales. En esta etapa los adolescentes tratan de identificar quiénes son en ese momento de transformación, lo que hace que tengan diferentes actitudes con los demás y que éstos los perciban como rebeldes incontrolables, pues pueden pasar de un estado de felicidad a una actitud depresiva o llena de ira. Esto suele ser algo común, por lo que algunos llegan a etiquetar a esta etapa como una crisis.

Al respecto, en los últimos años ha surgido un renaciente interés por las cuestiones emocionales, por el desarrollo emocional y por la educación emocional. En esta nueva época, muchos son los pedagogos que ya están implementando programas de estudio en los cuales se incluye la educación social y emocional en las aulas (Trianes & García, 2002). De igual manera se considera que la adquisición de buenas emociones y sentimientos de los niños hacia ellos mismos y hacia las demás personas, depende no sólo del ámbito familiar, sino también del escolar y por ende de la sociedad.

Los teóricos suelen presentar los diferentes tipos de desarrollo de manera aislada, lo cual únicamente sirve para clarificar las cuestiones y nociones importantes. Sin embargo, como hemos visto en este capítulo, lo cognitivo va unido a lo emocional y a lo moral, y esto último es influido por lo social en un momento en el cual los jóvenes son afectados por los cambios en su cuerpo.

Por lo que respecta a esta sección, creemos necesario comprender de manera general lo que significa ser adolescente y los cambios que viven en esta etapa. Sin embargo, será indispensable enfocar toda nuestra atención a los diferentes ámbitos en los que esto sucede: el ambiente socio-familiar y el socio-escolar; con vistas a entender todos los factores que interactúan para comprender las principales causas del rendimiento académico, que es lo que a esta tesis le confiere.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La familia es el entorno más inmediato en el que se desarrolla el individuo. Este no suele ser un ámbito aislado, pues en él intervienen los factores sociales, culturales y económicos, los cuales determinan la posición que ocupa la familia en la sociedad.

En la familia el niño consigue sus primeros lazos afectivos, aprende y tiene su primer contacto con la realidad, además de adquirir habilidades para relacionarse con los otros. Es decir, es su primer centro de educación en todos los aspectos. Para Font, Pérez-Testor y Romagoza (1995), la familia se entiende como el primer grupo del niño que satisface sus necesidades fundamentales, es un grupo cohesionado en el cual se vinculan, se quieren y se ayudan recíprocamente a crecer y a desarrollarse vitalmente en todos los aspectos, tales como el cognitivo, afectivo y relacional.

La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños radica en que antes de ingresar a la escuela, es la encargada de desarrollar las primeras habilidades y conocimientos que les serán útiles a lo largo de la vida. Pero su labor no termina una vez que el niño inicia sus años escolares, pues la manera en la cual se relacione con él, influirán en la forma en la que aprende, se comporta y piensa fuera de este contexto y por lo tanto puede afectar el rendimiento escolar.

En este capítulo nos vamos a abocar a aquellos factores socio-estructurales y relacionales de la familia, que pueden afectar el aprendizaje de los hijos.

3.1 CAPITAL ECONÓMICO, CULTURAL Y SOCIAL DE LA FAMILIA

El rendimiento académico va más allá de la simple evaluación del aprendizaje. Muchas veces los profesores observan y toman en cuenta dentro de sus evaluaciones los comportamientos, las actitudes, los trabajos, las tareas, el aspecto físico, etcétera, los cuales influyen en su percepción y determinan las calificaciones que les otorgan a los alumnos. Es por ello que el hogar juega un papel crucial en el aprendizaje de los jóvenes, pues mediante la educación se les proporcionan actitudes y comportamientos que son trasladados al ámbito escolar.

La familia es la principal fuente de apoyo económico de los alumnos, el cual les es útil para poder comprar material, libros, pagar pasajes, asistir a museos, entre otras cosas. Al respecto White (1982 citado en Say, 2010) menciona que la mayor influencia en el rendimiento escolar lo provocan los límites económicos.

Sin embargo, algunos autores piensan que la simple materialidad de la economía familiar no es suficiente para explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos, por lo que la relación parece ser más compleja. La familia independientemente de su posición económica debe realizar una inversión educativa, para así transformar el dinero en diversos artículos y materiales que encausen el aprendizaje de los jóvenes. A partir de esta visión, surge la teoría del capital cultural propuesta por Bourdieu (1977), la cual está conformada por tres estados:

- Estado incorporado: es el estado fundamental del capital cultural, este se encuentra ligado a la persona y supone una incorporación a la misma, en la medida en que hay un trabajo de inculcación y asimilación que supone tiempo. Este capital puede ser transmitido aunque no instantáneamente, se da de manera inconsciente y encubierta.

- El estado objetivado: el capital cultural se transforma en apoyos materiales como libros, pinturas, computadoras, monumentos, enciclopedias etc., y este se puede transmitir mediante su materialidad.
- Estado institucionalizado: el capital cultural se materializa en reconocimientos escolares, diplomas y certificados, es decir, el título es el producto de la conversión del capital económico en capital cultural.

En este sentido el capital cultural beneficiará el rendimiento académico de los alumnos, siempre y cuando la apropiación de los materiales, conocimientos y cultura exista, lo que implica un esfuerzo y una inversión de tiempo.

Dentro de la transmisión cultural, regularmente la madre toma un papel relevante, pues al ser el agente socializador desde el nacimiento, transmite su nivel cultural (su instrucción) por medio del lenguaje y la relación afectiva, además de presentar las normas que regulan la conducta del niño (Mella & Ortiz, 1999). Por lo que el grado de instrucción de la madre puede influir en el nivel escolar alcanzado por los hijos.

Estudios como el de Morales (1999) demuestran que el capital cultural es una influencia determinante en el rendimiento académico de los hijos, no así el nivel económico, pues este sólo tiene efectos negativos en el rendimiento cuando los jóvenes provienen de familias de un nivel muy bajo.

Por último habremos de mencionar *el Capital Social* de la familia, el cual para Bourdieu (1980 citado en Carrasco, 2008), es una concepción que está sustentada en tres aspectos: los constitutivos (cantidad de recursos del grupo y las redes de relaciones sociales), los beneficios de los individuos obtenidos de su participación en grupos y las formas de reproducción de este capital. Es la cantidad de recursos asociados a una red relacional o a la pertenencia a un grupo.

Para Pope (2003), el capital social puede descomponerse en dos elementos: a) las relaciones sociales, las cuales permiten al individuo tener acceso a los recursos que poseen los demás; b) la cantidad y calidad de dichos recursos. Esto

quiere decir que el capital social se basa en las interacciones con los otros, mediante las cuales podemos acceder a los recursos culturales que poseen.

El papel de las familias en la construcción del capital social se puede abordar de dos maneras diferentes según Bonamino y Franco (2004 citado en Carrasco, 2008):

- La construcción del capital social al interior de las redes familiares y su importancia para el aprendizaje escolar y cognitivo de los hijos.
- El papel de las familias en la construcción de capital social extrafamiliar.

El capital social dentro de la familia puede ayudar al niño a acceder al capital cultural, mediante las relaciones y redes que esta tenga, así podrá compensar las desventajas del capital económico y cultural.

3.2 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LAS CUESTIONES ESCOLARES

En nuestro país tal parece que se le ha delegado la educación de los alumnos únicamente a la escuela. Por un lado, la educación pública no ha puesto el interés en involucrar a los padres o no ha utilizado los métodos necesarios para hacerlo. Por el otro, la poca preocupación de los padres, falta de tiempo, pocas expectativas e información, han propiciado un ambiente escolar totalmente separado del ámbito familiar.

La participación paternal hace referencia a la manera en la cual se involucran los padres en las actividades relacionadas con la escuela de sus hijos (Balli, Wedman & Demo, 1997). Esta participación es más que la simple asistencia a juntas y festivales de días conmemorativos o de fin de curso. Martiniello (1999 citado en Sánchez, Valdez, Reyes & Carlos, 2010) menciona que la participación de los padres en los asuntos escolares de sus hijos se establece de acuerdo a la siguiente taxonomía:

- Responsabilidad de crianza: los padres se responsabilizan de la crianza de sus hijos, entendida como el cuidado, protección y provisión de condiciones que permiten al niño asistir a la escuela.
- Maestros: los padres continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula en la casa, supervisando y ayudando a sus hijos con la tarea.
- Agentes de apoyo en la escuela: se refiere a las contribuciones que los padres hacen a la escuela para mejorar los servicios de la misma.
- Agentes con poder de decisión: desempeñan papeles en la toma de decisiones que afectan las políticas de la escuela, mediante los consejos escolares consultivos formados por los padres.

Algunos estudios confirman que la participación paternal influye positivamente en el rendimiento de los hijos (Peralbo & Amado, 2003), quienes al percibir un apoyo por parte de sus progenitores en los asuntos de la escuela, realizan mejor sus tareas y trabajos escolares, lo que les permite un incremento en su desempeño (Morales 1999).

Respecto a lo anterior, existen variables que han sido investigadas y que han demostrado vincularse con la conducta de participación de los padres en lo relacionado al ámbito escolar de sus hijos. Una de esas variables parece ser el nivel de educación de ambos padres, en donde se ha planteado que a mayor nivel educativo, mayor participación en asuntos escolares (Morales, 1999; Valdés, Martín & Sánchez, 2009). En lo que respecta a la participación según el sexo del progenitor, se ha descubierto que la madre es la que participa más en las actividades escolares del niño (Sánchez et al., 2010; Valdés et al., 2009). Esto puede ser debido a las condiciones familiares, pues regularmente el padre es el que trabaja y la madre se encarga de las labores en el hogar, aunque esto ha ido cambiando con el tiempo.

Otro factor es la percepción de los padres acerca de la capacidad de apoyar a sus hijos en actividades escolares, ante lo cual Machen et al. (2005 citado en Valdés, Acevedo & Sánchez, 2009) mencionan que si los padres se perciben a sí mismos

como incapaces en apoyar a sus hijos en las labores escolares, estarán limitando su influencia favorable en el desempeño escolar.

Por lo tanto, podemos decir que la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos trae consigo un cambio en el rendimiento, mejores actitudes y conductas hacia el colegio y dentro de él.

Aunado a esto, es de hacer notar que cuando los padres se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los colegios tenderán a mostrar una mejor calidad, pues los padres dinamizarán el proceso, exigiendo mejor educación para sus hijos, aportando a la escuela y verificando el progreso de los mismos. Sin embargo, en nuestro país falta mucho para ello, pues regularmente se ha condicionado la participación de los padres a lo que dicta la escuela y no de manera voluntaria, por lo que este efecto puede verse reducido.

3.3 ESTRUCTURA FAMILIAR

La composición de las familias depende de la sociedad y del momento histórico en que se concibe dicho núcleo. La estructura familiar se puede clasificar a partir del número de integrantes dentro de ella.

La familia nuclear se compone de ambos padres e hijos dentro de un mismo lugar (Sánchez & Valdés, 2011). Es la familia más deseada socialmente, circunstancias que pueden llevar a aquellos jóvenes que no tienen una familia de este tipo a desvalorizarse a sí mismos y a su familia.

La familia monoparental se caracteriza porque sólo cuenta con un progenitor. En diversas investigaciones se ha mostrado que dentro de este tipo de familias se encuentran mayores dificultades para los padres en cuanto al ejercicio de la paternidad. Por ejemplo, Sánchez y Valdés (2011) demuestran que principalmente son las madres las que cargan con esta situación que en ocasiones se vuelve difícil, por lo que pueden enfrentar problemas con la economía, presentar

ansiedad, depresión, mayor nivel de estrés, problemas con los hijos y pueden percibir un apoyo social menor que aquellas madres que viven con una pareja.

La familia extensa está constituida por ambos padres, hijos y diversos familiares, como abuelos, tíos, primos, sobrinos, entre otros.

Otro aspecto que tiene que ver con la estructura familiar es el número de hijos que hay dentro de la familia (Amador, 2007). En algunas investigaciones realizadas (Ruiz, 2001; Morales, 1999), se ha mostrado que el tamaño de la familia está relacionado inversamente con el rendimiento académico, por lo que un elevado número de hijos puede afectar negativamente el desempeño en sus actividades sociales y escolares. Esto último puede deberse a que cuando la familia está constituida de esta forma, los padres le dedican menos tiempo a cada uno de los hijos en lo que se refiere a las actividades escolares.

Por el lado positivo, a medida que los padres tienen más hijos, los menores pueden verse beneficiados en lo relacionado con la escuela, ya que los padres han adquirido experiencia de cómo educar e intervenir en los aspectos de índole académico. De esta manera podrán apoyar más a los hijos menores en comparación con el primogénito, situación que puede ser aún más favorecida por el nivel académico con el que cuenten los padres en ese momento.

Todos los factores mencionados pueden influir en el ámbito escolar de los hijos, ya que al pasar por momentos difíciles en la constitución de su familia, descuidarán la escuela o les será difícil seguir el paso de los demás, pues hay que entender que todo conlleva una gran carga emocional, misma que se verá reflejada en parte en el rendimiento académico.

3.4 CLIMA FAMILIAR: RELACIONES AFECTIVAS

Con la reciente salida de la madre al ámbito laboral, algunos jóvenes pasan mucho tiempo en casa o en la calle sin ninguna supervisión. Sumado a lo anterior, los lazos afectivos que pudieran construirse en el poco tiempo dedicado a ellos se

han ido posponiendo, ya sea por el cansancio de la vida rutinaria o el poco interés de la familia.

El clima familiar hace referencia a la percepción de cada uno de los miembros sobre las características ambientales, socio-relacionales y afectivas que se ejercen dentro de su núcleo (Moos, Moos, & Trickett, 1984 citados en Estévez, Musitu, Murgui & Moreno, 2008). Por lo tanto el clima familiar dependerá de la percepción del estudiante respecto a cómo se relaciona con sus papás, hermanos, tíos, etc., el tipo de comunicación que tiene con ellos, las actividades que se realizan en conjunto y la carga afectiva que conlleva cada uno de estos puntos.

El clima afectivo se puede centrar en las relaciones de pareja o relaciones padres e hijos. Los vínculos estables, sólidos y de calidad entre los padres permiten al niño consolidar la base de su seguridad, alientan al bienestar psicológico, estimulan y favorecen su desarrollo (Beltrán & Bueno, 1995). Las relaciones afectivas no se dan espontáneamente, sino que requieren un esfuerzo, pues el cuidar, apoyar y comprender a otra persona requiere de esfuerzo (Cobos, 2012). Esto quiere decir que los padres de familia deberán esforzarse por mantener una buena relación con los hijos, mediante el interés en sus asuntos escolares, en su futuro académico, en sus amistades, etcétera.

Cuando existe un clima negativo dentro del hogar, las dificultades de este influyen en la vida del niño absorbiéndolo y dejando a un lado el interés que tienen por la escuela, y de hecho, pueden llegar a impregnar el ámbito escolar (Beltrán & Bueno, 1995). Por ejemplo, es bien conocido por los psicólogos, que los padres durante la niñez de sus hijos sirven como modelos, con los cuales los niños se identifican y toman actitudes. Un padre inseguro o tímido muestra un modelo masculino débil e incapaz de vencer dificultades o una madre depresiva muestra actitudes permisivas, que pueden ser adoptadas por los niños y ser generalizadas a diferentes ámbitos de su vida, como por ejemplo la escuela (Bravo, 2002).

En cuanto al rendimiento académico, algunos investigadores han demostrado que una familia con buenos lazos afectivos permite al niño tener un mejor desempeño escolar (Salazar, López & Romero, s.f.; Sotelo, Ramos, & Vales, s.f). A este

respecto Ruiz (2001) da un mayor peso al clima afectivo que al nivel socioeconómico de las familias, pues aquellas que tienen los recursos necesarios pueden no estar dotando de afectividad a los hijos y esto puede afectarlos más que la carencia de recursos económicos.

Cabe mencionar que las relaciones afectivas que se establezcan dentro del hogar no sólo tendrán repercusiones en el rendimiento académico de los hijos, si no en aspectos más globales de la vida y en el desarrollo de los mismos.

3.5 DIVORCIO DE LOS PADRES

Actualmente el divorcio ha llamado la atención de los investigadores sobre todo por las consecuencias inmediatas que trae a la familia, ya que al ser un acontecimiento no planeado que escapa del control de los hijos, no se conocen las formas para enfrentarlo. Indudablemente en la adolescencia con tantos cambios, tendrá una influencia mayor y puede afectar el rendimiento en la escuela.

El divorcio se define como la vía legal de terminar un matrimonio en vida de los cónyuges, por diferentes causas presentadas después de la celebración del matrimonio por la vía legal (Diccionario Jurídico Mexicano, 1989). Por lo tanto se entenderá que hay una separación de los padres, que en un primer momento se presenta con la separación física o alejamiento de uno de ellos del hogar.

Al ser un fenómeno que involucra principalmente a los padres, algunas veces suele pensarse que el divorcio no causará ningún efecto en los jóvenes, más allá de la tristeza por ya no estar con uno de sus progenitores. Investigaciones como las de Cantón, Cortes y Justicia (2002), Ordoñez, Samaniego y Astudillo (2012) y Andrade (2012), nos revelan que los hijos de padres divorciados tienden a presentar dificultades en su aprendizaje y por lo tanto mostrar un bajo desempeño escolar, sobre todo en el periodo inmediato a la separación. Debido a esto, es importante considerar todas las circunstancias en las cuales se dio la separación de los padres.

El divorcio trae consigo un nuevo estilo de vida, en donde el periodo inmediato después de la separación de los padres se torna tenso, ya que hay un menor control hacia los hijos y las prácticas de crianza se deterioran, se vuelven irritantes, confusas e incluso inútiles. Las madres que se han divorciado, tienen menor habilidad para resolver los problemas familiares que se van presentando y muy probablemente se dé una disciplina coercitiva, lo que puede afectar el estado de ánimo de los hijos provocando distintos problemas, incluyendo así el bajo desempeño escolar (Cantón et al., 2002).

Sin embargo, algunos investigadores han visto que los efectos negativos que surgen a partir del divorcio de los padres no son alarmantes o no existen y por lo tanto no tienen un efecto en el rendimiento escolar de los jóvenes (Valdés, Martínez, Urías & Ibarra, 2011; Maganto, s.f.).

Por lo que a la fecha no se tiene un consenso de los efectos que en general puede producir un fenómeno como este en la familia y sus consecuencias hacia el rendimiento académico. Este es un tema de gran interés y sobre todo preocupación, pues hoy en día los divorcios están en una tasa de alto crecimiento y no podemos afirmar si en un futuro este hecho sea tan común que ya no afecte de una manera adversa la vida de las personas o se acentúen más los efectos negativos en el rendimiento de los escolares.

CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las diversas relaciones que se dan dentro de la escuela pueden influir en el rendimiento de los alumnos. El centro escolar deberá proporcionar las herramientas y el clima adecuado para que el alumnado pueda desarrollarse académica y emocionalmente.

En este capítulo se abordarán aquellas variables pertenecientes al ámbito escolar que pueden estar relacionadas con el rendimiento académico.

4.1 CLIMA ESCOLAR

Cuando hacemos referencia al clima escolar, queremos dar a entender aquellas situaciones que determinan la dinámica de clase y las relaciones interpersonales que se dan en el centro educativo (Bisquerra, 2008). Cuando hablamos de relaciones interpersonales nos referimos tanto a relaciones entre alumnos como entre maestros y/o entre alumno y maestro.

Un clima escolar positivo puede propiciar el desarrollo íntegro de los estudiantes, beneficiando así el rendimiento académico. Por ejemplo, Arancibia (2004) menciona que un clima escolar positivo no sólo trae beneficios al estudiante, sino también favorece el trabajo de los docentes y la organización escolar. Aunque por

otro lado, resultados de pruebas internacionales como PISA, mencionan que un clima escolar positivo puede ser necesario, pero no es suficiente para obtener un buen rendimiento académico (Henrik, Kibak, Eggert & Teglgard, 2005).

Para Gonder (1994 citado en Hernández & Sancho, 2004), los componentes del clima escolar son:

- El académico: normas, creencias y prácticas de la escuela.
- Social: comunicación e interacción entre las personas de la escuela.
- Físico: aspectos físicos y materiales de la escuela.
- Afectivo: sentimientos y actitudes de los estudiantes de la escuela.

Respecto a esto, algunos autores mencionan que el clima escolar puede darse en dos climas emocionales: el del centro y el del aula, los cuales estarán determinados por alumnos, profesores, madres, padres, materias, metodología, etc. (Bisquerra, 2008).

4.1.1 Clima del aula.

Se trata del clima que se genera en el salón de clases como consecuencia de la interacción del profesorado hacia el alumnado, este clima influye en los procesos educativos y el rendimiento académico.

McBer (2000) indica que el clima del aula es la medida de las percepciones colectivas de los alumnos y destaca aquellas dimensiones del ambiente que impactan su motivación y capacidad para aprender.

Por otro lado Howard y colaboradores (1987 citado en Arón & Milicic, 1999) mencionan que las escuelas que tienen buen clima escolar son aquellas donde podemos encontrar:

- *Conocimiento continuo, académico y social*: las condiciones son adecuadas tanto para los profesores como para los alumnos, lo cual les permite mejorar sus habilidades y conocimientos.

- *Respeto*: los profesores y alumnos perciben un respeto mutuo.
- *Confianza*: en las interacciones se cree en las personas, en su bondad de decir la verdad.
- *Moral alta*: las personas que participan dentro del ámbito escolar son auto-disciplinadas, se sienten bien con lo que acontece dentro del recinto escolar y hay deseos de cumplir con las actividades, como tareas y trabajos.
- *Cohesión*: un alto nivel de atracción entre sus miembros, un sentido de pertenencia.
- *Oportunidad de Input*: los miembros tienen la oportunidad de involucrarse en los asuntos escolares, aportando ideas y a su vez estas son tomadas en cuenta.
- *Renovación*: la escuela es capaz de cambiar para desarrollarse.
- *Cuidado*: se percibe un ambiente de protección, preocupación por los alumnos, de sus necesidades y un buen ambiente familiar.

Dentro del clima del aula son dos los tipos de interacciones que se utilizan para determinar si el ambiente es positivo o negativo, estas son las interacciones de alumnos con sus pares y las interacciones de alumnos con el profesorado.

Al respecto de las relaciones con los pares, estas pueden ser descubiertas mediante la percepción de cada persona involucrada en la dinámica grupal o a partir del uso de algunos test como el sociométrico, que permite estudiar quién se relaciona con quién y descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en el grupo, así como la posición de cada persona en el mismo, los rechazos y preferencias (Martínez-Otero, 1997).

En la adolescencia, las interacciones dentro de la escuela son de gran importancia para el alumno, por lo que si éstas no se dan de una manera adecuada pueden llegar a afectar su desempeño. Una investigación que apoya lo anterior es la

efectuado por Plazas, Aponte y López (2006), en donde se confirma que aquellos grupos populares o más aceptados son los que tienen mejor rendimiento académico, en contraste los grupos rechazados mantienen un rendimiento menor. Otras investigaciones como la de Gallardo y Jiménez (1997), reportan que el rechazo entre los compañeros causa diferentes efectos negativos en los alumnos, entre estos el bajo rendimiento académico. A pesar de lo anterior, Portillo (s.f.) encontró que el estatus sociométrico no determina el rendimiento académico.

Vinculado a lo anterior, no debemos olvidar que los grupos escolares han sido formados o estructurados de tal manera que sus miembros no influyen en su formación, sino que está determinada por las autoridades del plantel. En un grupo artificial como éste suelen haber relaciones fragmentadas, en otras palabras, rara vez los individuos logran una relación íntima con todos, ya que la misma cantidad de personas lo impide. Por lo anterior se puede decir que las relaciones que se dan dentro del centro escolar pueden determinar el rendimiento de los alumnos.

4.1.2 Clima del centro escolar.

Este se crea en toda institución y está condicionado por la dirección, el profesorado, los alumnos y el entorno físico del centro (Bisquerra, 2008). Suele asociarse con las relaciones en la institución y los recursos educativos.

En lo que respecta a un buen clima del centro, será necesario que los profesores tengan buenas relaciones con sus iguales y que se perciba un ambiente de confianza y de ayuda. Los profesores en un clima favorable se muestran contentos con lo que hacen, se sienten satisfechos de sus labores y de la importancia que tienen sus conocimientos para el desarrollo de los alumnos. Además están más motivados y preocupados por ellos, lo cual hace que contribuyan cada vez más a favorecer el clima para el aprendizaje.

Por último, los recursos con los que cuenta la escuela (infraestructura y materiales) motivan el aprendizaje de los jóvenes, facilitan fuentes de información y los inmiscuyen al auge tecnológico, mismo que será necesario en niveles de educación posterior. Aunque por otro lado no está claro si es imprescindible que

los centros educativos cuenten con un buen número de recursos para que sus alumnos mejoren su rendimiento (Henrik et al., 2005), más importante parece ser el uso efectivo que se da a dichos recursos, lo cual depende en gran parte del compromiso, capacidad y motivación que tengan tanto los profesores como los alumnos.

Diversos autores se han interesado en los efectos que el clima escolar tiene sobre el rendimiento académico. Casassus, Cusato, Froemel y Palafox (2001), proponen que un buen ambiente escolar hace que el desarrollo de los alumnos marche bien, específicamente hablando de un desarrollo emocional. Esto permite al alumno sentirse bien en su centro escolar y por ende realizar de manera adecuada sus actividades y así mejorar sus calificaciones. Esto lo confirma otro estudio realizado por Valdés et al. (2008), quienes muestran que cuando los alumnos y los profesores se llevan bien, logran un ambiente positivo y agradable, lo que les permite que se promueva el aprendizaje entre ellos, dando como resultado un mejor rendimiento académico. A pesar de esta evidencia resultados como los de Henrik (2005), indican que el clima escolar no es determinante en las calificaciones, por lo que el autor concluye que un buen ambiente puede ser una condición necesaria, pero no suficiente para que los alumnos alcancen un rendimiento académico óptimo.

4.2 CONFLICTOS DEL CENTRO EDUCATIVO

En este punto del capítulo queremos hacer mención de las dinámicas y comportamientos negativos que suceden dentro de la escuela y que por sus características pueden afectar el rendimiento de los alumnos.

Atendiendo a lo anterior, nos enfocaremos a uno de los principales problemas que se ha presentado con más frecuencia e intensidad en los últimos años, nos estamos refiriendo a la problemática del bullying.

4.2.1 Bullying.

El bullying no es un problema reciente, sino que ya se viene presentando desde algunas generaciones atrás, sin embargo en la actualidad la frecuencia y la gravedad en la que se presenta es de llamar la atención. Es por ello que se nos hace muy interesante la postura que toma Ferrer (2012) al cuestionarse si este fenómeno es nuevo o sólo en tanto se hace cada vez más público, ante lo cual se pregunta: ¿Qué hace del bullying un fenómeno tan llamativo para la sociedad hoy en día?, para terminar por contestar: los niños. De esta manera, los niños son los que le han dado la importancia al bullying, pues al concebirlos como seres de pureza y demás atribuciones inocentes, es difícil relacionarlos con situaciones de violencia, lo que permite que el fenómeno se vuelva alarmante.

El bullying suele ser considerado como un tipo de violencia que se presenta en el ámbito escolar, en donde los protagonistas son los propios alumnos y se efectúa por medio de conductas de intimidación, acoso, burlas, amenazas o insultos por parte de uno o varios alumnos hacia uno o distintos compañeros. Una característica muy importante de este suceso es que, a diferencia de otros tipos de violencia, el bullying regularmente no está mediado por una provocación por parte de las víctimas, esto es, hay un desequilibrio de poder entre las partes (Joffre et al., 2011).

Así como cualquier otro fenómeno, el bullying tiene una estructura entre los participantes: el acosador, la víctima y los observadores. Se describirá en breve el papel de dichos protagonistas según la perspectiva de Mazur (2010):

- *Víctima*: son aquellos alumnos quienes reciben las agresiones, los insultos, persecuciones o intimidaciones físicas, psicológicas y/o sociales. Estos jóvenes presentan sensibilidad, ansiedad, inseguridad, pasividad y sumisión. Además regularmente muestran síntomas depresivos y baja autoestima por lo que suelen presentar una habilidad social muy pobre.
- *Acosador*: estos son aquellos alumnos que agreden a las víctimas, ejerciendo una persecución constante hacia éstas. Regularmente se

muestran físicamente más fuertes, competentes y eficaces, con grandes deseos de dominar, someter y amenazar a otros. Sus relaciones sociales no son muy buenas, pues estas se manifiestan por medio de la agresión hacia los demás. Dentro de este grupo se encuentran los secuaces de los agresores, quienes no tienen un papel activo al 100% en las agresiones, pero siempre están a lado del agresor cuando se efectúan, por lo tanto tienen responsabilidad por los hechos de una manera indirecta.

- *Victima/agresor*: este es un tipo de protagonista que se presenta con menor frecuencia que los anteriores, es una “víctima provocadora”, ya que toma al mismo tiempo los dos papeles anteriores. A pesar de que este tipo de alumnos se presenta con menor frecuencia, son estos los que se consideran de alto riesgo y quienes a largo plazo presentan mayores síntomas psicopatológicos.
- *Espectadores*: este grupo de alumnos es una mayoría, y como su nombre los describe, sólo presencian el acto agresivo de un compañero hacia otro mostrándose muchas veces indiferente ante los hechos, simplemente son testigos, a pesar de que se puedan identificar con alguno de los dos protagonistas del suceso agresivo.

Sin duda alguna el bullying se seguirá presentando si ninguna de las partes, tanto activas como pasivas, se dedica a confrontarlo y a la vez se siga permitiendo que este tipo de dinámica social se vaya expandiendo y reforzando, causando así diversos problemas entre los que se encuentra la baja autoestima, depresión, ansiedad, temor escolar, etc., factores que repercutirán en el rendimiento académico de los alumnos. Por ello, la mejor solución que se encuentra es que se deben de involucrar nuevos criterios en la visión del bullying, haciendo a los alumnos partícipes activos de la confrontación de sus problemas, también mostrándoles la insignificancia que tiene dicho fenómeno en su dinámica social (Ferrer, 2012).

Una investigación sobre el tema nos revela que el 86.5% de los estudiantes y el 91.7% de los profesores refieren que la agresión es parte de la convivencia del

diario dentro de las instituciones (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005 citado en López, Bilbao, & Rodríguez, 2012). En otro estudio similar los resultados muestran que el 96% de los alumnos y docentes perciben las agresiones psicológicas dentro de la escuela y el 83% de los alumnos perciben agresiones físicas también dentro de su plantel (Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, 2006 citados en López et. al., 2012). Cifras que nos dicen que la interacción entre los jóvenes está cambiando, de tal forma que la agresividad se está volviendo una situación común.

Reportes como el de Barría, Matus, Mercado y Mora (2004), han concluido que la dinámica de bullying está afectando de una manera negativa a los alumnos que son partícipes, principalmente a los agresores. A pesar de esta evidencia, otros estudios han encontrado una relación casi nula entre el rendimiento y el bullying (Espinoza, 2006). Por lo tanto no se tienen datos exactos de los efectos que el bullying trae a los jóvenes, esto puede deberse a las diferentes dinámicas escolares, además de que este fenómeno constantemente se está transformando.

Actualmente el bullying parece estar agravándose en aquellas escuelas carentes de respeto tanto de parte de los alumnos con sus pares, como de los profesores con los alumnos. Así lo muestra un estudio que menciona que entre más se golpeen los niños, se pellizquen y empujen, más débil será la comunicación que se tenga con el maestro y así sucederá con la confianza hacia éste y se agravará más si el profesor toma una actitud indiferente hacia este tipo de hechos, pues estará realizando también una agresión indirecta hacia sus alumnos (López, Herrera & Huerta, s.f.). Por lo tanto un clima de respeto y confianza ayudará a que este tipo de conflictos entre los mismos alumnos y entre el profesor vayan desapareciendo.

Vinculado con lo anterior Bronfenbrenner (1989 citado en López et al., 2012), toma en cuenta el contexto para explicar la dinámica de bullying y menciona que si en el aula se presenta un clima de relaciones hostiles, mala comunicación, indiferencia entre los profesores, etc., el bullying tendrá siempre oportunidad de aparecer.

Esta visión nos permite entender de una manera diferente al fenómeno y comunicarlo hacia los profesores, ya que muchas veces éstos no están interviniendo para revertir el problema. Por lo tanto se necesita que los maestros tengan un papel más activo en la confrontación de los sucesos que se efectúan dentro del centro escolar, pues no sólo tienen que promover el desempeño de sus alumnos, sino además tienen que involucrarse en el manejo de conductas sociales adecuadas (Elizalde, 2010), así como en la participación de las diferentes autoridades escolares y los padres (Castillo & Pacheco, 2008) y dejar de ser parte del problema cuando actúan como espectadores. También hay que considerar que algunos padres aún piensan que el acoso escolar es algo normal y que tarde o temprano cesará esta conducta, aunque los estudios demuestren lo contrario (Albores, Saucedo, Ruiz & Roque, 2011).

CAPÍTULO 5

CARACTERÍSTICAS PERSONALES VINCULADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Además de las variables familiares y escolares, también es necesario hacer mención de aquellas propias del individuo que pueden relacionarse con su rendimiento académico. Quizá una de las más estudiadas dentro de esta categoría es la inteligencia, tema del cual nos ocuparemos en un principio. Además consideraremos el autoestima, la motivación, los hábitos de estudio y el autoconcepto.

5.1 INTELIGENCIA

Uno de los factores que se ha relacionado con el bajo rendimiento académico es la inteligencia. Ésta muchas veces se considera como aquellas aptitudes, destrezas y capacidades que tiene el individuo para enfrentar y resolver problemas. Sin embargo, hay que destacar que la inteligencia no sólo abarca la resolución de problemas, sino que regularmente se toman en cuenta otras dimensiones como el área verbal, la planeación, la rapidez visomotora, el pensamiento lógico y abstracto, entre otros. Por lo tanto, podemos decir que la inteligencia no es un concepto sencillo de evaluar, pues como bien se sabe existen pruebas que toman en cuenta distintos indicadores para su medición.

Para entender un poco mejor a la inteligencia y su abstracta definición tomaremos en cuenta lo que Díaz (2002) analiza sobre este concepto, pues nos aclara que “es sólo un constructo verbal que se utiliza para globalizar el conjunto de comportamientos mentales que diferencian la conducta humana de la animal.” pp. 175-176. Dada esta definición, podemos constatar que es una compleja “red” de habilidades, capacidades, conocimiento y memoria.

Piaget (1975 citado en Pérez, 1997) por otro lado, expone diversos factores que inciden en la génesis de la inteligencia, tales como:

1. *Herencia*: factor que no puede actuar en solitario, pues se encuentra unida a la experiencia del sujeto y a su aprendizaje.
2. *Experiencia física*: adquirida mediante la acción que la persona ejerce sobre los objetos.
3. *Transmisión social*: “educación” en su sentido más amplio, y que se produce mediante la interacción del niño con los adultos, en donde el adulto es el encargado de dicha transmisión.
4. *Equilibrio o autorregulación*: por medio de este factor el sujeto es capaz de equilibrar la información nueva con la que ya posee.

5.1.1 Teorías de la inteligencia.

Quizá la manera más utilizada de ver a la inteligencia por la mayoría de las personas se basa en la teoría organicista. Dicha concepción propone que la inteligencia es heredada en cierto modo, por lo que si un árbol genético posee referentes con un buen intelecto, los descendientes se verán beneficiados al respecto.

En contraste a esta postura se encuentran los enfoques que tratan de explicar a la inteligencia como dependiente del ambiente, los cuales postulan que se construye mediante estímulos externos que se le ofrecen a la persona en el curso de su experiencia (Pérez, 1997).

Sin embargo, estas concepciones dejan mucho que desear, por lo que las teorías de mayor peso y más desarrolladas se muestran a continuación.

- *Teorías Psicométricas.* Estas teorías examinan la relación estadística, entre las medidas de distintas habilidades vinculadas con la inteligencia. Basados en el análisis factorial, tratan de demostrar la menor cantidad de dimensiones dentro de un conjunto de variables independientes. De este enfoque los principales exponentes son Spearman y Cattell, el primero de ellos propuso el factor subyacente de la inteligencia y el segundo, determinó que la inteligencia general puede separarse en dos componentes comparativos: la inteligencia cristalizada, que son los conocimientos adquiridos, así como la capacidad de acceder a ellos y la inteligencia fluida, que es la capacidad de comprender relaciones complejas y solucionar problemas (Gerrig & Zimbardo, 2005).
- *Teoría Tríadica de Sternberg:* esta teoría sostiene que las personas funcionan en base a tres aspectos de la inteligencia, los cuales son: componentes, experiencia y contexto. El primero hace referencia al aspecto analítico, el segundo al pensamiento creativo, a la capacidad que tienen las personas para tomar elementos separados de la experiencia y combinarlos de forma astuta y el tercero se refiere a la capacidad de la persona para poder manipular el ambiente (Trull & Phares, 2003).
- *Inteligencias múltiples de Gardner.* Esta postura sostiene que existen varias inteligencias. Dichas habilidades varían de acuerdo a la cultura, a lo que es recompensado y a lo que se necesita (Gerrig & Zimbardo, 2005). Gardner propone diferentes tipos de inteligencia, como son: espacial, quinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, lógica-matemática, lingüística y naturalista, las cuales estarán determinadas por la sociedad.

5.1.2 Inteligencia y rendimiento académico.

La relación entre inteligencia y rendimiento académico es quizá la más estudiada. Algunas investigaciones demuestran la correlación entre estas dos variables

(González, 1997; Almeida, Guisande, Primi & Lemos, 2008; Repáraz, Tourón & Villanueva, 1990), otras han llegado a proponer una relación causa-efecto, en donde la inteligencia determina el rendimiento (Pérez, 1997; Castejón, Navas & Sampascual, 1996;). Vinculado con esto, Almeida et al. (2008) mencionan que la relación entre el rendimiento y la inteligencia es más fuerte cuando los test de inteligencia están vinculados con los contenidos escolares de las materias de los alumnos.

Otros factores que se han asociado estrechamente con la inteligencia son las aptitudes de los individuos (Almeida et al., 2008), por lo que podemos decir que si un alumno tiene mejor rendimiento en una materia que en otra, es debido a que las aptitudes que tiene hacia un área específica estarán determinando su calificación.

5.2 HÁBITOS DE ESTUDIO

Uno de los factores personales que llaman la atención de los investigadores en cuanto a los efectos directos con el bajo rendimiento, son los hábitos de estudio de los alumnos. Para Mendoza y Ronquillo (2010) un hábito "... consiste en la ejecución y regulación de un conjunto de operaciones dirigidas a un fin... son procedimientos automatizados para la realización de diversas acciones" p. 17. El fin al cual se dirigen estas conductas es el *aprendizaje*, entendiendo éste como un proceso de comprensión, integración, interacción, asimilación y acomodación de los estímulos del medio y el sujeto (Mena, Golbach & Véliz, s.f). Por lo tanto, los hábitos de estudio son aquellas acciones automatizadas dirigidas hacia el aprendizaje de nuevos contenidos o el repaso de los mismos.

Los hábitos de estudio se adquieren con la práctica del estudio mismo y regularmente tardan tiempo. Como cualquier otro hábito, al principio la persona que realiza esta secuencia de acciones está consiente que tiene que dirigirlas para cumplir con su objetivo, para después realizarlas de manera automática.

Pero no sólo los hábitos de estudio están determinados por las secuencias repetitivas de acciones, sino que la motivación toma un papel muy importante dentro del establecimiento de dichos hábitos. Puesto que si un alumno no está motivado para adquirir más conocimientos, el interés por realizar acciones que lo conlleven a aprender será poco o en algunos casos inexistente. También el espacio, el ambiente, el tiempo y los materiales son factores determinantes en el establecimiento de la conducta de estudio, es por eso que en esta fase tanto los profesores como los padres, serán de gran ayuda para que el alumno obtenga éxito en la escuela (Mendoza & Ronquillo, 2010).

5.2.1 Paradigma conductista y cognitivo de los hábitos de estudio.

Martínez-Otero y Torres (s.f.) mencionan los siguientes paradigmas que tratan de explicar los hábitos de estudio:

Paradigma Conductista: el estudio es considerado como una secuencia compleja de acciones. Se trata de encontrar las situaciones que anteceden la conducta de estudio y obtener reforzadores adecuados que permitan mantener dicha conducta. Los puntos a considerar dentro de este paradigma son los siguientes:

- Las condiciones ambientales para el estudio deben ser adecuadas, tomando en cuenta la temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, organización de materiales, tiempo de estudio, horarios, etc.
- Se debe de instruir al alumno con distintas técnicas como resúmenes o esquemas que le permitan identificar ideas principales y secundarias.
- El aprendizaje se debe dar de manera gradual, para ello es necesario estructurar las tareas de estudio.
- Tomar en consideración la curva de aprendizaje: precalentamiento, ascenso, meseta, descenso y fatiga.
- Incluir tiempos de descanso para disminuir el cansancio potencial y favorecer el aprendizaje.

- Reforzar la conducta de estudio para el mantenimiento de la misma.

Paradigma Cognitivo: se centra principalmente en el contenido del aprendizaje y le da un gran valor a la memorización, codificación y recuperación de la información. Sus principales supuestos son:

- Realizar la memorización de contenido para facilitar el estudio.
- Tomar en cuenta y estructurar los procesos cognitivos que permiten el aprendizaje: almacenes informativos, representaciones mentales, relación entre información vieja y nueva, leyes del olvido, etc.
- La mente es un sistema constructor de la información.
- La estructura del texto se corresponde con las estructuras mentales. Por medio del texto podemos comprender el funcionamiento de la mente.
- Las técnicas de trabajo intelectual permiten que el alumno realice determinadas estrategias para el estudio como: la atención, elaboración y organización de la información, al tiempo que se favorece la metacognición o regulación de los procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Hay que mencionar que los paradigmas antes citados, tomados de manera individual, no serían efectivos para adquirir los hábitos de estudio, pues para que un individuo adquiera ciertos hábitos deben de considerarse tanto los factores externos como los internos que están en interacción con el sujeto.

Aunado a lo anterior, debemos de tomar en cuenta las diferencias individuales, ya que cada uno de los alumnos tiene distintos estilos de aprendizaje que van a depender de las necesidades y las aptitudes de los mismos y sobre todo del grado académico que estén cursando.

Por eso Martínez-Otero y Torres (s.f.), mencionan que se deben de tomar en cuenta las variables afectivas, grupales y sociales, estableciendo así un complejo proceso de formación; en donde intervienen además el autoestima y el

autoconcepto, la motivación y los intereses de los alumnos, las expectativas de éxito, el clima del aula, el del centro y el ambiente familiar.

5.2.2 Hábitos de estudio y rendimiento académico.

En este apartado se mencionarán algunas investigaciones que han tratado de indagar la relación entre el rendimiento académico y los hábitos de estudio de los alumnos.

Una investigación realizada por López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996), menciona la relación entre el tiempo dedicado al estudio, los hábitos de estudio, el rendimiento académico, la percepción de rendimiento y la deserción; con una muestra conformada por 61,779 jóvenes de secundaria y bachillerato de diversas entidades, los autores encontraron que si los alumnos se percatan de las estrategias que poseen al estudiar, dedican más tiempo al estudio y tienen una autopercepción positiva de rendimiento, tendrán mejores calificaciones.

Connelly, DuBois y Staley (1998), encontraron que el contexto del estudio, las conductas de estudio y los cambios de hábitos, marcan una diferencia entre los alumnos con bajo y alto rendimiento.

En los últimos años son diversas las investigaciones que enfatizan la relación entre los hábitos y el rendimiento académico (Martínez-Otero & Torres, (s.f.); Sánchez, Osornio, Heshiki & Garcés, 2008), lo que viene a reforzar la suposición entre dicha asociación.

5.3 MOTIVACIÓN

Las variables motivacionales en el estudio del rendimiento académico de los alumnos no siempre fueron consideradas. Los investigadores anteriormente tomaban en cuenta únicamente las variables que hacen mención a la capacidad del alumno para aprender. Sin embargo, con el auge cognoscitivista y el modelo del procesamiento de la información, surgieron teorías motivacionales llenas de

constructos cognitivos, que poco a poco fueron ganando prestigio para hacer mención de que el aprendizaje depende en cierta medida de la motivación para aprender.

En psicología varios son los enfoques que han tratado el fenómeno de la motivación, de estos destacan:

Psicoanálisis: para esta postura, la motivación es considerada como una especie de impulsos conectados con necesidades que el individuo intenta satisfacer. Para el psicoanálisis, las personas son un sistema enérgico cerrado que al relacionarse con objetos deseados pueden crear puentes enérgicos, que una vez unidas al objeto esa energía queda liberada y puede ser ocupada para otra circunstancia, por el contrario cuando no se logra esto, el individuo sufre sentimientos y emociones desagradables (Gamez & Marrero, 2006). Basado en los principios de hedonismo y homeostasis, las personas buscan eliminar los desequilibrios de las tensiones enérgicas que se producen con los deseos no satisfechos e intentan así lograr un estado placentero, produciéndose entonces las acciones humanas.

Conductismo: Los conductistas por su parte nunca negaron las fuerzas internas o impulsos que guiaban y dirigían la conducta. Sin embargo, daban un papel preponderante al exterior y al aprendizaje. Al no poseer los conocimientos o herramientas para medir situaciones internas y guiados por el cientificismo, optaron por la motivación extrínseca, es decir, aquella que se encuentra fuera del individuo. Es por ello que para esta corriente la conducta es guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Bajo este enfoque se entenderá a la motivación como un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o forma en la que se presenta la respuesta, misma que depende del efecto de los estímulos o situaciones ambientales (Rodríguez, 2009).

Para el enfoque Humanista: “la motivación nace de la libertad de elección de los individuos y de la necesidad personal de autorealizarse en base a su propia personalidad” (Castejón & Navas, 2009, p. 134). Por ejemplo, Maslow se fundamenta en la idea de que las personas tienen necesidades jerárquicamente

establecidas que tienen que satisfacer, las cuales van desde las biológicas hasta de autorrealización. Por su parte Rogers, se centra en la emergencia del *self* y en la tendencia a la realización, como la necesidad central que coordina a todas las demás (Rogers, 1959 citado en Gamez & Marrero, 2006).

El enfoque cognitivo: surge a principios de los años 70 y con éste comienza un enervante interés por los fenómenos motivacionales. Derivados de este enfoque surgen nuevos constructos que ayudarán y ampliarán el estudio de la motivación. Lo son por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y competencia, el locus control, los afectos, valores, el autoconcepto, entre otros. Este enfoque es el que tomaremos en cuenta para la presente investigación, por lo que se revisarán distintas teorías que tratan la motivación desde esta postura.

5.3.1 Teorías cognitivas.

Para los teóricos cognitivos, la motivación surge del interior del sujeto, específicamente de los pensamientos que tiene ante una determinada situación y la manera en la cual procesa la información (Castejón & Navas, 2009).

Lo que a continuación trataremos son las diferentes teorías que han sido propuestas por este enfoque.

5.3.1.1 Teoría de la motivación de logro de McClelland y Atkinson.

Esta teoría es considerada como la antesala a todas las teorías cognitivas que tratan la motivación. Desarrollada por McClelland y Atkinson, postula la existencia de un motivo general de logro, obteniendo un modelo motivacional algebraico. El motivo que empuja y dirige la conducta es la consecución competitiva en busca del éxito, se trata de un nivel de realización que causa un sentimiento de importancia al sujeto (Beltrán & Bueno, 1995).

La motivación de logro es el resultado de dos necesidades contradictorias: la necesidad de obtener éxito vs la necesidad de evitar el fracaso. Si la necesidad de éxito es mayor a la necesidad de evitar el fracaso, entonces la motivación se considera positiva y la actividad se dirige hacia la realización; mientras que, si la

necesidad de evitar el fracaso es mayor a la necesidad de éxito, la motivación es negativa, con lo cual la persona evita actuar (Castejón & Navas, 2009).

La motivación de lograr un éxito es resultante de múltiples factores, entre ellos se encuentran los mencionados por Castejón y Navas (2009):

- Motivo de aproximación hacia el éxito o capacidad de experimentar orgullo ante lo realizado.
- La probabilidad de alcanzar el éxito.
- El valor del incentivo que supone su consecución.

Las diversas manifestaciones motivacionales han ido generando diferentes perfiles, por ejemplo, los alumnos que tienen gran motivación de logro consideran que sus éxitos son debidos a su habilidad y esfuerzo, además suelen tener mayor autoestima, no se desaniman ante el fracaso y son más persistentes en sus tareas (Beltrán & Bueno, 1995).

Castejón y Navas (2009), mencionan que la necesidad de evitar el fracaso está determinada por otros factores, como:

- La capacidad para experimentar vergüenza y humillación ante el fracaso.
- La probabilidad estimada de fracaso.
- El incentivo negativo que el fracaso supone para la persona.

Como puede observarse, los factores que determinan la motivación para alcanzar el éxito y la evitación del fracaso, son similares, sólo se presentan en el sentido inverso. En el primero se trata de alcanzar el éxito estimando su probabilidad y otorgándole valor al incentivo logrado, en el segundo se estima la probabilidad del fracaso y se le otorga un valor al incentivo pero de forma negativa.

Cabe considerar que las personas que se orientan hacia la motivación de logro prefieren tareas intermedias, pues estas le proporcionan el grado justo de desafío,

mientras que aquellos orientados a la evitación del fracaso, prefieren tareas muy fáciles que no los hagan fallar, pues con estas no serán recriminados.

5.3.1.2. Modelo expectativa o valor de la tarea.

Para Bandura (1987), las expectativas son factores que van a determinar el éxito o el fracaso hacia una meta, estas pueden dividirse en expectativas de resultado y expectativas de autoeficacia:

- Expectativas de resultado: se refieren al conocimiento que tienen las personas sobre los resultados que tendrán al poner en curso una acción.
- Expectativas de autoeficacia: estas son entendidas como la creencia individual sobre la propia habilidad para organizar y controlar un curso de acción que nos permita resolver un problema, lo cual implica una planeación para llegar a la meta.

Relacionado con lo anterior, se encuentra el modelo de *expectativa X valor*, que además de considerar a la expectativa de igual manera que Bandura, agrega el concepto de valor, que es definido como la satisfacción que la persona puede potencialmente derivar de un estímulo ambiental (Peña, Cañoto & Santalla, 2006). La manera en la cual se combinan la expectativa y el valor, resulta en una tendencia conductual de aproximación a la meta o al alejamiento de un objeto no valioso.

Como ya se mencionó las expectativas del sujeto y el valor que éste le concede a la tarea están determinadas por sus creencias acerca de la misma, entre estas Castejón y Navas (2009) incluyen:

- Las percepciones del sujeto sobre su propia competencia o autoeficacia: en esta percepción juegan un papel importante las expectativas percibidas por los padres, profesores y compañeros.
- La dificultad de la tarea.

- El valor que tiene como meta: dentro de este adquieren relevancia aspectos como el valor concebido a la consecución o logro de la tarea en su sentido externo e interno, la utilidad de ese logro para el futuro y el coste que implica.

Para finalizar, conforme la teoría fue evolucionando, algunos autores como Pintrich (1989 citado en Bueno, 1993) además de considerar los componentes anteriores del modelo, toman en cuenta los componentes afectivos, es decir, las reacciones emocionales ante la tarea, como la ansiedad, percepciones de autovalía y autoestima.

5.3.1.3 Locus control.

Para Rotter (1954 citado en Charles & Maisto, 2001) el locus control es una expectativa frecuente o estrategia cognoscitiva mediante la cual las personas evalúan las situaciones. Según esta teoría, los individuos desarrollan creencias sobre las razones a las que se debe su situación en la vida o sus logros (Fernández, 2003), en otras palabras, las personas al intentar dar sentido a su experiencia y a sus situaciones suelen buscar las razones de las mismas y estas pueden ser interpretadas como externas o internas al individuo, lo que da precisamente la localización del control, como lo muestran Charles y Maisto (2001):

- La gente con un locus control interno está convencida de controlar su propio destino, obteniendo reforzamiento mediante el esfuerzo, la destreza y la capacitación.
- Los individuos con un locus control externo no se creen capaces de controlar su destino y están convencidos de que el azar, la suerte y la conducta de los demás lo determina.

Esta forma de interpretar o de buscar las razones de los acontecimientos, afectará la conducta del sujeto, sus actitudes y hasta sus emociones, tal y como se verá a continuación con la teoría de Weiner.

5.3.1.4 La Teoría Motivacional de la atribución de Weiner.

Esta teoría también es conocida como “atribuciones causales”, creada por B. Weiner, quién intenta integrar los principios de la motivación de logro, el locus control de Rotter y las atribuciones sociales de Heider (Bueno, 1993). La teoría de la atribución distingue si un acontecimiento ha sido causado por un individuo, por factores externos a él o por una conjunción de estos. De esta manera, si un individuo cree que él ha causado ese acontecimiento, la idea que tenga del mismo y sus consecuencias serán muy diferentes, a que si ese mismo individuo considera que el acontecimiento ha sido provocado por un factor externo (Ray-Crozier, 2001).

Weiner es uno de los primeros psicólogos educativos que utiliza la teoría de atribución para relacionar la motivación en el ámbito escolar. Según este autor, la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o fracasos se caracterizan en tres dimensiones, las cuales son extraídas de Woolfolk (2006):

- Locus: ubicación de la causa, interna o externa.
- Estabilidad: la estabilidad de la causa.
- Controlabilidad: el grado de control que tiene el individuo referente a la causa.

De esta manera, según la teoría de atribución, cualquier causa que el estudiante refiera acerca de su éxito o fracaso, podrá ser explicada por las tres dimensiones anteriores. Por ejemplo, un estudiante atribuye su éxito (sacar 10 en un examen de matemáticas) a su esfuerzo, esta atribución estará en las dimensiones de: *locus interno, inestabilidad y controlabilidad*. Interno porque depende del sujeto y surge del mismo; inestable porque el esfuerzo dependerá de las situaciones y el tiempo; y es controlable porque está sometido a su control.

Otros factores que regularmente se consideran según Ray-Crozier (2001) son:

- Capacidad: *interna, estable, incontrolable*.

- Dificultad de la tarea: *externa, estable, incontrolable*.
- Suerte: *externa, inestable, incontrolable*.

Dependiendo de la atribución que se realice, el individuo experimentará reacciones emocionales al resultado, mismas que influirán en las expectativas sobre la probabilidad de logro o fracaso en un futuro, lo que determinará que la conducta se efectuó o no.

5.3.1.5 Teoría atribucional de la motivación y emoción.

Esta teoría surge temporalmente después de la de expectancia-valor y trata de explicar aquellas emociones asociadas al valor y a la actividad dirigida al logro. Según Weiner (1983a citado en Bueno, 1993), las emociones dependen de los resultados de logro, de las adscripciones causales y de las dimensiones de causalidad, aunque también los pensamientos son capaces de elicitar emociones, tanto positivas como negativas y estas a su vez son capaces de producir la conducta.

Esta teoría propone que ante un suceso se produce una reacción emotiva, a la cual se le llamó primitiva, que depende del resultado y es independiente de la atribución, posteriormente surgen las emociones dependientes de la atribución que son determinadas por la percepción de la causa del resultado anterior y que influenciarán a la conducta subsiguiente (Beltrán & Bueno, 1995). Según lo anterior, la propuesta de Weiner es una descripción temporal de sucesos que afectan nuestra manera de pensar y generan emociones para elicitar conductas, sin embargo, esta propuesta está limitada, pues el mismo Weiner mencionó que las personas sólo hacen atribuciones ante resultados sorprendidos, como ganar un concurso (Peña et al., 2006). A pesar de estas consideraciones, la teoría llegó a desarrollarse a tal grado de poder describir las emociones elicidadas dependientes del éxito o fracaso y de la atribución de dichos resultados. Según Beltrán y Bueno (1995) estas emociones son:

- Orgullo-autoestima positiva: son experimentadas como consecuencia de atribuir el éxito al Yo interno.

- Desesperanza-resignación: cuando se hace una atribución ante un resultado negativo y cuyas causas son estables.
- Piedad-lástima: se experimenta cuando el individuo se encuentra en un estado de necesidad o carencia debido a causas incontrolables.
- Enfado: se llega a sentir cuando se obtiene un resultado negativo y se es consciente de que la causa de dicho resultado era controlable por otra persona.
- Culpa: se experimenta ante un resultado negativo y cuando se es consciente de haber podido controlar la causa.
- Gratitud: se siente cuando un éxito propio o ajeno se percibe como controlable por otros.
- Vergüenza: se siente cuando un fracaso se atribuye al Yo mismo.

5.3.1.6 Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura.

La autoeficacia se puede definir como la percepción de las capacidades en una situación determinada (Ruiz, 2005). Bandura (1987) la define como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Esta percepción puede influir en diferentes ámbitos de la persona, como en su motivación, sus emociones y su conducta.

Bandura a lo largo de su carrera como investigador y miembro destacado del ámbito psicológico, se preocupó por la constante revisión teórica de sus propias propuestas, empezando por su teoría de aprendizaje vicario, en donde se inserta dentro de un paradigma conductista y otorga mucho peso a los reforzadores como creadores y sostenedores de la conducta. Sin embargo, conforme fue evolucionando su pensamiento y sus teorías, fue concibiendo lo que hoy suele llamarse cognoscitividad social. Para Bandura el ser humano ya no es más un ser pasivo dependiente del ambiente, sino un ser proactivo, auto-organizado, auto-reflexivo y auto-regulado.

Junto con lo anterior, plantea lo que se conoce como reciprocidad triádica, en donde establece un determinismo recíproco entre los factores personales, la conducta y las fuerzas ambientales. Esto quiere decir que ya no es el ambiente el que determina constantemente al individuo, sino que el individuo también es capaz de alterar el ambiente y su conducta.

El punto clave de esta propuesta teórica parece ser el pensamiento reflexivo, el cual se ocupa de las estimaciones personales acerca de nuestras habilidades, de nuestras nociones sobre la capacidad y eficiencia que tenemos para relacionarnos con los otros y con el mundo (Le Francoise, 2001). Es precisamente dentro de este margen teórico donde se inserta la teoría de autoeficacia.

Ruiz (2005), menciona que esta percepción sobre nuestras capacidades ayuda a regular nuestro funcionamiento en general, al menos en cuatro procesos:

- Cognitivo: el comportamiento humano está regulado por las metas significativas para cada persona y estas son afectadas por la percepción de las capacidades del individuo.
- Motivacional: las creencias de autoeficacia afectan los procesos motivacionales, al menos en dos aspectos: A) la percepción de eficacia, afecta las expectativas de resultados, es decir, que en estas expectativas intervienen las creencias de lo que el individuo es capaz, o no, de hacer; B) la percepción de nuestras capacidades afectan las atribuciones de éxito o fracaso. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad, contrariamente, las personas con un alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.
- Afectivo: las creencias de autoeficacia afectan la percepción cognitiva de los peligros ambientales y su vigilancia. Las personas que consideran al ambiente como amenazante generan angustia, sufren ansiedad y disminuyen su funcionamiento.

- Procesos selectivos: el ser humano es capaz de percibir sus capacidades, de elegir sus ambientes y actividades. Así las personas evitan las tareas y ambientes en los cuales su percepción de eficacia es baja o donde se sienten inhábiles.

La autoeficacia en el ámbito académico surge como una explicación que puede revelar el porqué de las diferencias en el rendimiento de los alumnos, cuando estos muestran capacidades y aptitudes similares.

5.3.2 Motivación y rendimiento académico.

Los estudios empíricos entre la motivación y el rendimiento académico son bastos y su relación se ha mostrado de diversas formas, por lo que en este punto sólo se describirán algunas investigaciones con el fin de no ser exhaustivos.

González, Valle, Suarez y Fernández (1999), con una muestra de 507 universitarios, proponen relaciones lineales entre las atribuciones causales, el autoconcepto académico y las metas de logro con el rendimiento académico. Estadísticamente demuestran que las atribuciones afectan a las metas de logro, a las metas de aprendizaje, al autoconcepto y al rendimiento académico, a su vez, el autoconcepto afecta a las metas de aprendizaje, al rendimiento académico y a las atribuciones causales. Finalizan mencionando que las metas de aprendizaje influyen en las estrategias del aprendizaje y éstas junto con las metas de logro influyen en el rendimiento académico.

Cartagena (2008), con una muestra de 134 alumnos de secundaria, encontró correlaciones significativas entre la autoeficacia y el rendimiento académico.

Más cercanos a nuestro contexto Galicia, Sánchez y Robles (2013), con una muestra de 80 alumnos de secundaria encontraron correlaciones altas y moderadas, entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Mientras que Flores y Gómez (2010), con una muestra de 673 alumnos de secundaria, encontraron correlaciones fuertes y moderadas, que les permiten afirmar que los alumnos de alto rendimiento muestran una motivación autónoma, caracterizada por una alta

percepción de autoeficacia, metas de maestría y atribuciones internas controlables.

5.4 AUTOCONCEPTO

En ocasiones ha habido cierta confusión entre el concepto de autoeficacia que acabamos de revisar y lo que se suele llamar autoconcepto. Ante esto Bandura (1997 citado en Prieto, 2007), menciona que el autoconcepto es una visión global del *self* que las personas configuran a partir de la experiencia, de la autopercepción, la retroalimentación y que además incluye sentimientos de valoración personal. Mientras que la autoeficacia, como acabamos de revisar, es un juicio sobre la propia capacidad del individuo de alcanzar sus objetivos y así emprender, o no, cierta conducta. Otra manera de definir el autoconcepto la otorga García (2003), quien lo describe como ese cuadro de referencia que el sujeto tiene sobre sí mismo, es decir, aquellas características, atributos, cualidades, deficiencias, capacidades, limitaciones y valores que describen al individuo y el cual los concibe dentro de sí mismo.

Desde el punto de vista cognitivo, el autoconcepto es un conjunto de esquemas cognitivos de sí mismo que abarcan a los diferentes ámbitos de la vida que son significativos para la persona (Gómez, 2010). Al envolver diferentes campos de la vida, el autoconcepto no se considera un constructo unitario, sino un estructura diferenciada, en donde las personas pueden distinguir los diferentes dominios de su vida para elaborar diferentes autopercepciones (Díaz-Atienza, 2003). Por lo tanto, algunos autores hablarán de diferentes dominios de autoconcepto, entre ellos: el deportivo, el académico, el social, el físico, el familiar etc., los cuales son considerados independientes, lo que permite un mejor estudio y análisis de este constructo.

Desde el enfoque cognitivo, se reconoce la labor del autoconcepto como núcleo de la personalidad, su influencia en el ajuste y bienestar personal, su origen social,

las conexiones entre el sí mismo real e ideal, la importancia de las aspiraciones e ideales en su formación (Gómez, 2010).

5.4.1 Influencias en la construcción del autoconcepto.

El autoconcepto se irá construyendo a medida que interactuemos con las personas que en nuestro andar diario resulten significativas, lo que quiere decir que el medio familiar, escolar y social intervienen en la formación de nuestro autoconcepto.

La relación entre la familia y el autoconcepto ha sido muy estudiada. Se ha encontrado que las relaciones familiares caracterizadas por una alta cohesión, compenetración y apoyo entre sus miembros, están relacionadas con un alto autoconcepto en adolescentes (Mestre, Samper & Pérez, 2001). En el mismo sentido se ha propuesto que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios, influye significativamente sobre las dimensiones privada, social y académica del autoconcepto (González et al., 2003).

En el ámbito escolar, parece sensato admitir que las relaciones que mantienen los alumnos con sus compañeros, profesores, directivos y en general con las personas inmersas en su ambiente escolar, pueden influir en la construcción de su autoconcepto. A este respecto Gómez (2010), encuentra correlaciones significativas entre las dimensiones de clima escolar y las de autoconcepto, lo que confirma que para los alumnos las relaciones interpersonales en la escuela son de gran importancia, ya que el alumno al relacionarse con sus compañeros muestra su forma de ser con los demás, y la aceptación que reciba de estos será una referencia para la forma en la cual se perciba a sí mismo. Para poder llegar a comprenderse y conocerse, los jóvenes tienen que formarse una percepción de sí mismos por medio de los demás, de aquéllos con quienes conviven y los rodean. Por lo tanto, el autoconcepto de un individuo será determinante para la formación de la identidad (Peralta & Sánchez, s.f.; Alcaide, 2009).

Pongamos a relieve el fenómeno de bullying para ejemplificar lo mencionado, se ha encontrado que los alumnos observadores poseen un autoconcepto académico mayor que los agresores o las víctimas y que estas últimas presentan puntuaciones altas en su autoconcepto familiar, mientras que los agresores regularmente presentan un autoconcepto social mayor y los agresores-victima muestran un autoconcepto familiar bajo (Torre, Cruz, Villa Carpio & Casanova, 2008). En esta misma línea Salmivalli (1998), encontró que los alumnos considerados como agresores presentan una imagen positiva de sí mismo en la dimensión física y social y una menor puntuación en las dimensiones: familiar, académica y emocional.

Pero no sólo lo exterior forma el autoconcepto, sino también el éxito o el fracaso y las consecuencias de estos mediarán la autopercepción de nosotros mismos (García, 2003). Por ejemplo, si un joven fracasa en un examen atlético o de fuerza, puede llegar a pensar que es débil para realizar dichas actividades. El autoconcepto es en gran medida, un examen que nos hacemos sobre lo que podemos, o no, realizar.

5.4.2 Autoconcepto y rendimiento académico.

Dentro del análisis de la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Peralta y Sánchez (s.f.), mencionan cuatro tipos de relaciones causales que se pueden dar entre ellos:

- *El rendimiento académico determina el autoconcepto:* los éxitos o fracasos académicos van a influir de una manera significativa al autoconcepto del alumno, papel que está determinado por las calificaciones de los mismos.
- *Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico:* si se toma en cuenta este punto, podemos inferir que sería posible aumentar el rendimiento escolar de los alumnos, si primero se eleva su autoconcepto, principalmente hacia sus capacidades escolares.

- *El autoconcepto y el rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente.*
- *Terceras variables pueden ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico: tales como personales, ambientales y por supuesto las académicas.*

Cada una de las afirmaciones anteriores son válidas y todas dignas de investigación, aunque cabe destacar que se trata de una relación compleja.

De cualquier forma los estudios siguen informando resultados entre la relación del autoconcepto y el rendimiento académico, por ejemplo, un estudio menciona que un autoconcepto elevado tendrá una estrecha correlación con un rendimiento académico satisfactorio (Alcaide, 2009).

Urquijo (2002) encontró que el autoconcepto que tienen los alumnos de escuelas privadas no tiene relación con su desempeño escolar, sin embargo, los alumnos de escuelas públicas de bajos recursos si presentan una correlación entre el autoconcepto y su rendimiento académico.

Páez, Fachinnelli, Gutiérrez-Martínez y Hernández (2007), encontraron que las dimensiones del autoconcepto como comportamiento, estatus intelectual e imagen corporal permiten predecir el rendimiento académico de alumnos de secundaria.

En el contexto mexicano, Salum-Fares, Marín y Reyes (2011), encontraron correlaciones significativas entre el autoconcepto global y el rendimiento académico en alumnos de secundarias privadas, mientras que la dimensión autoconcepto académico correlacionó con el rendimiento en alumnos de escuelas privadas y públicas.

La relación entre el rendimiento académico y autoconcepto parece indicar que si una persona tiene un autoconcepto positivo le ayudará a aceptar aquellos desafíos que se le presenten, no tendrá miedo a desarrollar ciertas habilidades y se arriesgará sin temor alguno a nuevos retos de la vida (Urquijo, 2002). En cambio, si un joven tiene un mal autoconcepto de sí mismo tendrá problemas de confianza

y una visión negativa de la vida, por lo tanto su rendimiento académico puede verse afectado de la misma manera.

5.5 AUTOESTIMA

Así como el autoconcepto, el autoestima juega un papel importante en la vida de los individuos, por lo que podría estar relacionado con los resultados académicos.

Algunos autores consideran el autoconcepto y la autoestima como sinónimos, sin embargo Papalia y Wendkos (1992 citados en Alcaide, 2009), mencionan que “la autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo... son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.” p. 29. Podríamos decir que el autoestima representa la evaluación que hacemos de nuestro autoconcepto, la cual conlleva componentes afectivos. Se debe entender que esta evaluación no se trata de nuestros éxitos, fracasos o de las habilidades, como se explicó en el autoconcepto, es más bien la evaluación sobre el *cómo me siento ante mis capacidades, éxitos o fracasos*. Por lo tanto, se puede comprender que un individuo puede estar seguro de la capacidad para desenvolverse con distintas personas, pero por dentro sentirse inseguro y dubitativo (Alcaide, 2009).

Dentro del constructo de autoestima se pueden encontrar dos divisiones: la autoestima alta y la baja. Se habla de la primera cuando un individuo piensa que vale muy poco o incluso nada, cuando no se siente a gusto con él mismo, espera de la mayoría de las personas ser pisoteado, menospreciado o engañado; así también tiende a menospreciar a los demás como lo hacen con él, a ser agresivo, aislado, desconfiado e indiferente (De Anda, 2009).

Al considerar a la autoestima como el componente afectivo de nuestro autoconcepto, podemos entender que si un individuo tiene un mal concepto de sí mismo generará sentimientos negativos hacia su persona.

Del lado contrario, cuando se habla de un individuo con autoestima alta estaremos contemplando a una persona con confianza en sí misma, en sus propias decisiones y que acepta sus capacidades y sus actitudes tanto positivas como negativas (De Anda, 2009). Con esta descripción podemos ver que se trata de personas íntegras con sentimientos positivos hacia sí mismas.

Así como el autoconcepto, la autoestima puede ser dividida en diferentes dimensiones, debido a que se considera que al formar parte del proceso de desarrollo de las personas, su conceptualización depende de los contextos en los que interactúan y del momento del ciclo vital en que se encuentren (Caso, Hernández & González, 2011). Es por ello que se consideran dimensiones como autoestima escolar, familiar, social, apariencia física etc.

5.5.1 Influencia familiar y escolar sobre la autoestima.

En la etapa de la adolescencia, quizá sean dos los ámbitos que puedan afectar la autoestima de los estudiantes: el familiar y el escolar.

En cuanto a la familia, ya hemos mencionado que al ser el primer centro de educación de las personas en todos los aspectos, provee a los niños de sus primeras formas de interacción, de relacionarse con los demás y es donde surgen los primeros lazos afectivos. Por lo tanto los tipos de interacciones que se den dentro del núcleo familiar pueden llegar a influir en el autoestima de los jóvenes.

Al respecto, Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008), en su investigación titulada “*El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes*”, encontraron correlaciones moderadas y fuertes entre el autoestima familiar con el apoyo de la madre (0.56***) y el del padre (0.40***), lo que les permitió conformar parte de su propuesta conceptual, al menos, en cuanto a la relación de dependencia entre el autoestima y el apoyo paternal.

En lo referente al clima escolar, las relaciones con los pares toman un papel importante en el bienestar emocional de los niños y jóvenes. Rosemberg (1967

citado en Carrillo, 2009), menciona que la autoestima se ve influida por la interacción que se tiene con los otros, ya que por medio de la amistad se adquiere una auto-estimación, lo que quiere decir que los amigos influyen en los sentimientos hacia sí mismo.

Un fenómeno que suele afectar la autoestima del alumnado, es el rechazo escolar, el cual está relacionado con el absentismo y el bajo rendimiento de los escolares (Wentzel & Calwell, 1997). En relación con esto, Cava y Musitu (2001), encontraron que los niños rechazados o ignorados presentan una autoestima social y académica menor en comparación con los bien aceptados, también perciben menos apoyo del profesor y un menor grado de afiliación con sus compañeros.

5.5.2 Autoestima y rendimiento académico.

El papel que juega la autoestima en la educación es fundamental, ya que dentro de la escuela se evidencia el desarrollo de la motivación hacia el estudio, el desarrollo de las relaciones sociales y los afectos entre los iguales. Cuando los jóvenes establecen relaciones interpersonales en la escuela, entre ellos se transmiten una aprobación o desaprobación de sus actos, lo que dará como resultado una buena o mala valoración de sí mismos (Ávila & Reyes, 2009). Así también, si los alumnos perciben un trato digno y cercano con el profesor esto hará que tengan una satisfacción interior buena, la cual influirá en su rendimiento académico (Ávila & Reyes, 2009). De la misma manera que el autoconcepto, si un alumno tiene relaciones adecuadas con sus profesores y compañeros, su autoestima será alta, lo que puede estar relacionado con su rendimiento en la escuela.

Por otro lado Hernández, San Miguel y Rodríguez (s.f.) en un estudio que vincula el sexo, el autoestima y el rendimiento académico, encontraron que las mujeres muestran una autoestima más elevada que los hombres y presentan mejor desempeño en sus estudios, hecho que se ve reflejado en sus calificaciones.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA

6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el México contemporáneo los diversos fenómenos culturales, económicos, sociales, ideológicos, así como la estructura familiar y la dinámica escolar, se ven afectados por influencias que alteran el desarrollo equilibrado de los individuos. En este campo la educación se está viendo perjudicada, debido a que estos factores están penetrando nuestras escuelas en los distintos niveles educativos y afectando el desempeño y desarrollo de los educandos.

En estas líneas de reflexión surgen diversas preguntas encaminadas al estudio del rendimiento académico.

¿Cuáles son los grados y magnitudes de esta influencia negativa que está trastornando el buen desarrollo formativo de nuestros educandos?, ¿Qué hacen autoridades educativas y federales al respecto?, ¿Se cuenta con información de estos grados de penetración en las escuelas?, ¿En qué niveles educativos los educandos son más susceptibles?, ¿Qué profesionales se están acercando al estudio e intervención de este fenómeno? Si todos los actores involucrados en el proceso educativo reconocen al bajo rendimiento académico como un problema, ¿Cuáles son las acciones o ausencias en el proceso concreto que se vive en las escuelas?

Dentro de este amplio fenómeno, la pregunta central de este estudio es:

¿Cómo se relacionan los factores familiares, escolares y personales con el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell?

6.2 OBJETIVO

Describir y explorar las relaciones existentes entre los factores familiares, escolares y personales que están vinculados al rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell.

6.2.1 Objetivos particulares.

- I. Describir las variables que presentan una mayor tendencia de influencia en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell.
- II. Describir los grados de relación entre las variables familiares, escolares y personales de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell.

6.3 HIPÓTESIS

Las hipótesis de investigación son las siguientes:

H₁: Las **variables familiares**: nivel económico, capital cultural, capital social, participación paternal, número de hijos, tipo de familia, posición entre hermanos, clima familiar y divorcio de los padres, mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico**.

H₂: Las **variables escolares**: inasistencias, clima escolar, estatus sociométrico, agresor y víctima, mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico**.

H3: Las **variables personales:** inteligencia, hábitos de estudio, autoeficacia, atribuciones causales, expectativas académicas, autoconcepto y autoestima, mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico**.

H4: Las **variables familiares:** estructura familiar, clima familiar, participación paternal, capital cultural, capital social, divorcio y nivel económico **mantienen un grado de relación entre sí**.

H5: Las **variables escolares:** clima escolar, bullying, estatus sociométrico, víctima, agresor e inasistencias **mantienen un grado de relación entre sí**.

H6: Las **variables personales:** autoestima, autoconcepto, inteligencia, expectativas, hábitos de estudio, autoeficacia y atribuciones causales, **mantienen un grado de relación entre sí**.

H7: Las **variables familiares** como son estructura familiar, clima familiar, participación paternal, capital cultural, capital social, divorcio y nivel económico, **mantienen un grado de relación con las variables personales**, es decir: **inteligencia, autoestima, autoconcepto, hábitos de estudio, expectativas, autoeficacia y atribuciones causales**.

H8: Las **variables escolares** como son clima escolar, bullying, status sociométrico e inasistencias, **mantienen un grado de relación con las variables personales**, es decir: **inteligencia, autoestima, autoconcepto, hábitos de estudio, expectativas, autoeficacia y atribuciones causales**.

6.4 VARIABLES

La variable dependiente para este estudio es el **rendimiento académico** de los alumnos. Las variables independientes son extraídas de los ámbitos: **personal, familiar y escolar**.

Para medir dichas variables se utilizaron instrumentos semi-estandarizados y algunos cuestionarios elaborados para esta investigación. Cabe mencionar que

estos últimos pueden considerarse iniciales y exploran los fenómenos de: expectativas, motivación (autoeficacia y atribuciones causales), hábitos de estudio, participación paterna, capital cultural y social familiar.

6.4.1 Variable dependiente: Rendimiento Académico.

Definición conceptual. El rendimiento académico es el “producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones” (Martínez, 2007, p. 34).

Definición operacional. Promedio de las calificaciones extraído de la evaluación bimestral para cada materia y para el total del año lectivo.

Derivado de lo anterior, hemos clasificado al rendimiento académico en tres niveles:

- *Bajo.* Propio de aquel alumno que tenga un promedio de 5 a 6.9.
- *Medio.* Considerando aquel alumno que tenga un promedio de 7 a 8.5.
- *Alto.* Perteneciente a aquellos alumnos que tengan un promedio entre 8.6 y 10.

6.4.2 Variables independientes: familiares, escolares y personales.

Las siguientes variables son extraídas de los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes, y se consideran independientes en relación al rendimiento académico. Empezaremos por describir las variables familiares, después las escolares y por último las personales.

6.4.2.1 Variables Familiares.

1. Nivel económico.

Definición conceptual: Riqueza económica de la familia traducida en bienes y servicios (Coleman, 1988).

Definición operacional: Suma total de los servicios y artículos con los que cuenta la familia.

2. Capital cultural familiar.

Definición conceptual de capital cultural familiar: Conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y que se expresan en materiales educativos, diplomas, títulos etc., los cuales encausan el aprendizaje de los integrantes de la familia (Bourdieu, 2001).

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas referentes a la aprehensión cultural, los materiales obtenidos para el apoyo educativo y el nivel de instrucción de los padres.

3. Capital social familiar.

Definición conceptual de capital social familiar: “conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento...” (Bourdieu, 1980, p. 83).

Al hablar de capital social familiar, se extiende este constructo a las relaciones familiares, por lo que nos referimos a los recursos inherentes a las relaciones que son útiles para el desarrollo cognitivo o social del niño: fluidez en la adquisición y transmisión de información e ideas (Torío, Hernández & Peña, 2007).

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas referentes a las actividades culturales realizadas con los miembros de la familia, el apoyo a la realización de tareas y la comunicación con los padres.

4. Participación paternal.

Definición conceptual: La participación paternal hace referencia a la manera en la cual se involucran los padres en las actividades relacionadas con la escuela de sus hijos (Balli, Wedman & Demo, 1997).

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas acerca del grado de involucración de los padres en asuntos escolares y culturales de los alumnos.

5. Tipo de familia.

Definición conceptual: Grupo consanguíneo y/o de relaciones afectivas que se clasifica de acuerdo sus integrantes y sus vínculos generacionales.

Definición operacional: Señalamiento por parte de los alumnos acerca de su estructura familiar, tomando en cuenta los integrantes que la componen.

6. Número de hijos.

Definición conceptual: Cantidad de hijos (hermanos) en la familia del alumno encuestado, incluyéndolo.

Definición operacional: Indicación del número de hijos en su familia.

7. Posición entre los hermanos.

Definición conceptual: Lugar que ocupa el alumno dentro del total de hermanos que tiene, tomando como criterio la edad.

Definición operacional: Indicación de la posición entre sus hermanos.

8. Relaciones Intrafamiliares.

Definición conceptual: Las relaciones intrafamiliares, “Son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia” (Rivera & Andrade, 2010, p. 17).

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas de los alumnos acerca de sus interacciones familiares.

9. Divorcio o separación de los padres.

Definición conceptual: Disolución del matrimonio por la vía legal (Diccionario Jurídico Mexicano, 1989).

Definición operacional: Respuesta afirmativa o negativa ante la pregunta *¿Tus padres están divorciados?*

6.4.2.2 Variables Escolares.

10. Inasistencias.

Definición conceptual: Faltas injustificadas del alumno al centro escolar.

Definición operacional: Suma de las faltas registradas en los tres bimestres cursados.

11. Clima Escolar.

Definición conceptual: Entorno de aprendizaje que se analiza tomando en cuenta las relaciones, el crecimiento personal y el sistema de mantenimiento que incluye reglas y orden (Moss, 1979 citado en Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras & Urias, 2010).

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas que dan los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria acerca de las relaciones con sus compañeros, maestros, reglas y condiciones del plantel.

12. Víctima de bullying.

Definición conceptual: Es un tipo de violencia que se presenta en el ámbito escolar, en donde los protagonistas son los propios alumnos y se efectúa por medio de conductas de intimidación, acoso, burlas, amenazas, golpes o insultos por parte de uno o varios alumnos hacia uno o distintos compañeros (Joffre et al., 2011).

Definición operacional: Respuestas afirmativas o negativas acerca de la presencia de diferentes agresiones en el propio alumno.

13. Aceptación (sociométrica).

Definición conceptual: Alumnos que gustan a los compañeros del grupo (Estévez, Martínez & Jiménez, 2009).

Definición operacional: Suma de elecciones positivas recibidas.

14. Rechazo (sociométrico).

Definición conceptual: Alumnos que no resultan agradables para los compañeros del grupo (Estévez, Martínez & Jiménez, 2009).

Definición operacional: Suma de elecciones negativas recibidas.

15. Agresor por medio de golpes (sociométrico).

Definición conceptual: Percepción por parte del grupo acerca del alumno que atenta contra la integridad física de otros compañeros mediante golpes.

Definición operacional: Suma de elecciones recibidas como agresor por medio de golpes.

16. Agresor por medio de insultos (sociométrico).

Definición conceptual: Percepción del grupo sobre aquel alumno que atenta o daña psicológicamente a otro(s) compañero(s) por medio de insultos.

Definición operacional: Suma de elecciones recibidas como agresor por medio de insultos.

17. Víctima de golpes (sociométrica).

Definición conceptual: Percepción del grupo acerca del alumno al que se le agrede físicamente mediante golpes.

Definición operacional: Suma de elecciones recibidas como víctima de golpes.

18. Víctima de insultos (sociométrica).

Definición conceptual: Percepción del grupo acerca del alumno al que se le agrede psicológicamente por medio de insultos.

Definición operacional: Suma de elecciones recibidas como víctima de insultos.

6.4.2.3 Variables Personales.

19. Inteligencia (Factor “G”).

Definición conceptual de inteligencia: “Es la capacidad de aprender a partir de la experiencia, resolver problemas y utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas.” p. 422 (Myers, 2005).

Definición conceptual de Factor G: Factor que subyace al comportamiento inteligente, es decir, subyacente a los factores específicos como inteligencia verbal, capacidad espacial o razonamiento (Myers, 2005).

Definición operacional: Resultado de la prueba Dominó D-70 encargada de medir el Factor G.

20. Hábitos de Estudio.

Definición conceptual: “... consiste en la ejecución y regulación de un conjunto de operaciones dirigidas a un fin... son procedimientos automatizados para la realización de diversas acciones” (Mendoza & Ronquillo, 2010 p. 17). “En el caso de los hábitos de estudio es la repetición constante que se requiere para llevar a cabo una actividad intelectual.” (Méndez, 2004 p.32)

Definición operacional: Respuestas afirmativas o negativas acerca de las acciones y circunstancias en las que el alumno realiza sus actividades de aprendizaje (hábitos de estudio o ausencia de hábitos).

21. Autoeficacia.

Definición conceptual de Autoeficacia: es la percepción que tiene el individuo de sus capacidades en una situación determinada (Ruiz, 2005).

Definición operacional: Son las respuestas positivas o negativas que el alumno da acerca de la percepción que tiene sobre sus capacidades al realizar actividades escolares.

22. Atribuciones causales.

Definición conceptual de Atribución causal: "...las creencias acerca de las causas de éxitos o fracasos en una actividad que están asociadas a diferentes sentimientos" (Weiner, 1992 citado en Flores & Gómez 2010. P.3).

Definición operacional: Son las respuestas positivas o negativas de las causas que el alumno refiere para explicar sus éxitos o fracasos en las actividades escolares.

23. Expectativas académicas.

Definición conceptual: Para Rodríguez las expectativas "son predicciones que uno se funda sobre lo que va a suceder" (2012, p. 2). Las expectativas académicas son las predicciones que el alumno realiza sobre el nivel académico que desea alcanzar y las consecuencias de su formación escolar.

Definición operacional: Respuestas positivas o negativas que dan los alumnos de secundaria acerca de sus aspiraciones académicas y las consecuencias de estas.

24. Autoconcepto.

Definición conceptual: El autoconcepto puede definirse como un sistema complejo, dinámico y de creencias, cada uno con un valor independiente que un individuo mantiene acerca de sí mismo respecto a su ambiente (Purkey, 1970 citado en Guido Mujica & Gutiérrez, 2011).

Definición operacional: Respuestas negativas o positivas de los jóvenes sobre sus capacidades y aptitudes.

25. Autoestima.

Definición conceptual: es la autoevaluación afectiva que hace una persona de sí misma. (Papalia y Wendkos, 1992 citados en Alcaide, 2009),

Definición operacional: Respuestas con valores positivos o negativos de sí mismo.

6.5 DISEÑO

Hernández, Fernández y Baptista (2006), en lugar de considerar los tipos de investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa), prefieren hablar de alcances de investigación los cuales, mencionan, constituye un continuo de causalidad, en donde un estudio descriptivo puede servir de base para uno correlacional y este último formar los cimientos para uno explicativo. El alcance del estudio depende de la estrategia (diseño) para obtener la información, así como los procedimientos y componentes del proceso de investigación. El diseño de investigación permite al investigador responder aquellas preguntas planteadas para su estudio de una forma válida, objetiva, precisa y simple; también ayuda a establecer el marco de referencia para el estudio de las variables involucradas (Kerlinger & Lee, 2002). A partir de lo expuesto, la investigación incluye diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo, ya que inicialmente se describen los datos obtenidos, posteriormente se buscan relaciones entre las variables y se pretende observar ciertas tendencias identificadas en algunas de estas. Por ello, el diseño seleccionado para este estudio es el transeccional correlacional-causal, ya que se describen las relaciones entre las variables sin precisar el sentido de la causalidad.

6.6 MUESTRA

Es una muestra no probabilística, por conveniencia de grupos intactos de estudiantes de segundo y tercer grado pertenecientes a la Escuela Secundaria número 261 Ricardo Bell, incorporada a la SEP, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Se trabajó con cuatro grupos: 3°A, 3°B, 2°C y 2°D, con un total de 108 alumnos, de los cuales se eliminaron aquellos que no contestaron ni el 50% de los instrumentos, quedando una $n = 101$. En lo que corresponde al sexo, 42 fueron hombres y 59 mujeres con edades fluctuantes entre los 12 y 15 años de edad.

6.7 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para medir las variables utilizadas en la presente investigación, contamos con cuestionarios de elaboración propia (*ver anexo I*) y otros semi estandarizados. Para estos últimos consideramos cuatro criterios de selección:

- 1) Que dichos instrumentos fueran para la población adolescentes o al menos que incluyeran el rango de edad de la muestra estudiada (13 a 15 años)
- 2) Que la fecha de creación y/o publicación de los instrumentos fuera reciente.
- 3) Que la población para la cual se efectuó el instrumento fuera mexicana, o en su defecto latina.
- 4) Que cada instrumento contara con su respectiva confiabilidad y validez tanto estadística como teórica.

A continuación se describen todos los instrumentos utilizados.

6.7.1 *Cuestionarios del ámbito familiar.*

Para evaluar el ámbito familiar se han desarrollado tres cuestionarios y se utilizó uno semi-estandarizado.

1. Cuestionario de capital económico.

Este breve cuestionario fue elaborado para esta investigación y hace referencia al **nivel económico (NIVECO)** de la familia. Esta constituido de preguntas para saber con qué bienes y servicios cuenta la familia de cada uno de los alumnos encuestados.

Los artículos considerados son:

- Computadora en casa.
- Internet en casa.
- Televisión por cable.
- Cuarto propio.
- Automóvil familiar.
- Celular.
- DVD.

Los servicios considerados fueron:

- Agua potable.
- Luz eléctrica.
- Aire acondicionado.

El cuestionario utiliza una escala de tipo nominal con dos opciones de respuesta (si o no).

2. Cuestionario de capital social y cultural familiar.

Realizado para esta investigación, este cuestionario trata de medir el capital social y cultural con el que cuenta la familia del alumno.

Es un cuestionario mixto, con 16 ítems en escala tipo Likert y 2 con respuesta abierta.

Las dimensiones teóricas en el caso del capital cultural son:

- *Capital institucionalizado (CAPIN)*. Máximo nivel de estudios de los padres concluido oficialmente.
- *Materiales educativos (MAES)*. Cantidad de libros y diccionarios disponibles en el hogar.
- *Apropiación cultural (APCUL)*. Actividades realizadas para la aprehensión de la cultura.

Mientras que la variable capital social cuenta con las siguientes dimensiones:

- *Comunicación (COMS)*. Conversaciones entre padres e hijos sobre actividades educativas, políticas y sociales.
- *Soporte educativo (SOED)*. Apoyo de los padres en la realización de trabajos escolares de los hijos.
- *Actividades culturales (ACTICUL)*. Asistencia y participación de los padres a eventos culturales, museos, cine, teatro y conciertos de música clásica en compañía de sus hijos.

3. Cuestionario de participación paternal

De igual manera que los dos cuestionarios previos, el cuestionario de participación paternal fue elaborado para esta investigación. Trata de medir el apoyo y sustento proporcionado por los padres hacia los hijos en lo referente a los asuntos escolares.

Consta de 12 afirmaciones con 5 opciones de respuesta que van desde siempre hasta nunca.

Las dimensiones teóricas que consideramos son:

- *Apoyo a la realización de tareas (APORTA)*. Colaboración en las actividades escolares de los hijos.
- *Sustento (SUST)*. Responsabilidad de los padres sobre el cuidado, protección y provisión de las condiciones necesarias para que su hijo asista a la escuela.

- *Participación en actividades escolares (PAES)*. Colaboración y asistencia de los padres en las actividades dentro de la escuela, las cuales pueden ser informativas, conmemorativas y/o de mantenimiento.

4. Escala de Relaciones Intrafamiliares.

Elaborado por Rivera y Andrade (2010), trata de medir las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia. Incluye la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio.

Este cuestionario se ha aplicado a diferentes muestras de adolescentes de la ciudad de México y Michoacán.

La versión breve realizada por sus autores cuenta con 12 reactivos en una escala tipo Likert que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

Las dimensiones que consideraron para su instrumento son:

- *Unión y apoyo (UNYAPO)*. Es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar.
- *Expresión (EXPR)*. Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto.
- *Dificultades (DIF)*. Esta dimensión evalúa los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles.

Sus autores analizaron la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones consideradas, en el caso de la dimensión unión y apoyo el alfa fue de 0.81, para expresión fue de 0.88 y para dificultades de 0.78.

Rivera y Andrade (2010) verificaron la validez de constructo mediante el análisis factorial. Además analizaron la validez concurrente de su instrumento, el cual correlaciona con otras escalas de ambiente emocional o de apoyo familiar que evalúan dimensiones semejantes.

6.7.2 Cuestionarios del ámbito escolar.

Para medir las variables del ámbito escolar, contamos con dos cuestionarios semi-estandarizados y uno creado para esta investigación.

5. Escala de Clima Escolar para adolescentes.

Elaborada por Caso et al. (2010), con una muestra de 5,944 estudiantes de tercero de secundaria pertenecientes a 65 escuelas de cinco municipios en Baja California. Trata de medir la percepción que tienen los alumnos acerca de su clima escolar.

Sus autores elaboraron 24 reactivos tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que son: siempre o casi siempre, frecuentemente, pocas veces y nunca o casi nunca.

Las dimensiones que los autores consideran son:

- *Relación entre profesores (REP)*. Comunicación, confianza, convivencia, apoyo académico y personal.
- *Relación entre alumnos (REA)*. Convivencia, comunicación, respeto y cohesión.
- *Violencia dentro del plantel (VDP)*. Percepción del alumno acerca de la violencia dentro del plantel.
- *Condiciones físicas del plantel (CFP)*. Calidad de los materiales e instalaciones con los que cuenta la escuela.
- *Disciplina escolar (DES)*. Normas y reglas de comportamiento dentro de la escuela impuestas por autoridades escolares.

La consistencia interna fue realizada por sus autores mediante el alfa de Cronbach la cual obtuvo un valor igual a 0.85. La validez de constructo la analizaron mediante el análisis factorial exploratorio.

6. Test Bullying GT.

Creado por Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010), con la participación de 1,232 estudiantes de sexto grado de primaria. Permite identificar a las víctimas de diferentes tipos de bullying.

Su autor elaboró 25 ítems en una escala de tipo Likert, en donde las categorías van desde nunca me pasa (valor 1), hasta siempre me pasa (valor 5).

Las dimensiones que consideró su autor son:

- *Exclusión social (EXCSO)*. Acto a través del cual un alumno es separado del grupo en determinados aspectos o en todos. Se le excluye, se le ignora, no se le permite participar y es menospreciado.
- *Agresión verbal (AVERB)*. Tipo de agresión expresada mediante la palabra: insultos, apodos, burlas, etc.
- *Agresión física directa (AFIS)*. Acto de atentar contra la integridad física de la víctima por medio de golpes.
- *Agresión por amenaza (AMENA)*. Advertencia que indica la intención de hacer daño, la cual es utilizada para amedrentar, chantajear y coaccionar.
- *Agresión grupal*. Agresión por más de un alumno, mediante agresión física o verbal hacia otros compañeros.
- *Agresión física indirecta (AGFIN)*. Agresión dirigida a las pertenencias del alumno (robar, esconder o romper sus objetos).

Durante la elaboración de este instrumento el autor obtuvo un alfa de 0.878, lo que indica una buena consistencia interna. Únicamente presenta validez de contenido.

7. Cuestionario sociométrico de relaciones entre alumnos.

Elaborado para esta investigación, permite obtener información acerca de la popularidad de los alumnos, el rechazo hacia ciertos compañeros, el aislamiento, identifica al alumno agresor y al alumno víctima. Está basado en la experiencia del Test Bulls de Cerezo (1994), en la idea del señalamiento del alumno agresor y el alumno agredido.

El cuestionario tiene 6 preguntas de situaciones generales (aceptación, rechazo, agresor y víctima), con un método ordinal, en donde se colocan a los sujetos elegidos por orden de preferencia con un límite de 3 señalamientos.

Los indicadores sociométricos considerados para este estudio son:

- Nominaciones positivas (**ACEPTACIÓN**).
- Nominaciones negativas (**RECHAZO**).
- Nominación del alumno que agrede (agresor por insultos o golpes).
- Nominación del Alumno Agredido (víctima de insultos o golpes).

6.7.3 Cuestionarios del ámbito personal.

Por último se describirán los cuestionarios encargados de recoger las variables del ámbito personal, de los cuales tres son de elaboración propia.

8. Dominó D-70

Elaborado por Kowrousky y Rennes (2000), este test de inteligencia evalúa el **Factor “G”** en base a una lógica subyacente al orden que siguen las fichas de Dominó. Dichas fichas valoran las funciones centrales de la inteligencia (abstracción y comprensión de relaciones).

La prueba consta de 44 elementos de tipo no verbal.

La confiabilidad se ha realizado con diversas muestras mediante el método de mitades entre los elementos pares e impares.

La validez concurrente se ha establecido con diferentes pruebas, de entre ellas la PMA y la batería DAT.

9. Cuestionario de hábitos de estudio.

Elaborado por los autores de la presente tesis, evalúa aquellas acciones automatizadas dirigidas hacia el aprendizaje de nuevos contenidos o el repaso de los ya adquiridos.

Cuenta con una escala con 24 reactivos tipo Likert con categorías que van desde siempre hasta nunca.

Las dimensiones consideradas son:

- *Planificación de estudio (PLAN)*. Programación de los tiempos dedicados a diversas actividades de estudio.
- *Contexto de estudio (COES)*. Ambiente físico en el cual el alumno realiza sus actividades para el aprendizaje.
- *Maneras de estudiar (COES)*. Estrategias utilizadas para el aprendizaje de nuevos contenidos o el repaso de los ya adquiridos.
- *Distracciones (DIST)*. Estímulos que se encuentran presentes al momento de estudiar y que diversifican la atención.

10. Cuestionario de motivación para adolescentes.

Elaborado para esta investigación trata de medir dos constructos relacionados con la motivación: atribuciones causales y autoeficacia percibida. Evalúa la percepción que tiene el individuo de sus capacidades en situaciones escolares y la causa que el estudiante refiere ante sus éxitos o fracasos en tres situaciones específicas: la tarea, los exámenes y las calificaciones finales.

Se construyeron 28 reactivos con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van desde siempre hasta nunca.

Las dimensiones teóricas que consideramos fueron:

Dimensión de autoeficacia:

- Percepción de autoeficacia. Son los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organiza y ejecuta sus actos (Bandura, 1987).

Dimensiones de atribuciones causales:

- *Capacidad (CAP)*. Atribución interna, estable y controlable para explicar que los éxitos o fracasos en actividades escolares dependen de la propia capacidad.
- *Esfuerzo (ESF)*. Atribución interna, inestable y controlable para considerar que los éxitos o fracasos en actividades de la escuela dependen del esfuerzo al realizarlas.
- *Humor (HUM)*. Atribución interna, inestable e incontrolable para explicar que el éxito o fracaso en las actividades escolares dependen del humor al realizarlas.
- *Interés (INT)*. Atribución interna, controlable e inestable, para considerar que los éxitos o fracasos en la realización de actividades escolares dependen del interés que se les otorguen.
- *Profesor (PRO)*. Atribución externa, controlable y estable para explicar que los éxitos o fracasos en las actividades escolares dependen del profesor.
- *Dificultad de la tarea (DIFT)*. Atribución externa, incontrolable y estable para considerar que los éxitos o fracasos en actividades escolares dependen de la dificultad de las mismas.
- *Ayuda de los demás (AYU)*. Atribución externa, controlable e inestable para explicar que los éxitos o fracasos en actividades escolares dependen del apoyo que se recibe de otras personas para resolverlas.

- **Suerte (SUER).** Atribución externa, incontrolable e inestable para considerar que los éxitos o fracasos en actividades escolares dependen de circunstancias azarosas.

11. Cuestionario de expectativas académicas para adolescentes.

Construido para este trabajo, el cuestionario trata de evaluar las expectativas de los alumnos respecto a su futuro académico y sus intereses personales relacionados con la escuela.

Consta de 13 reactivos con 5 categorías de respuesta que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

Las dimensiones que consideramos para su construcción son:

- *Nivel de aspiraciones académicas (NAA).* Interés que muestran los alumnos por alcanzar determinado nivel académico.
- *Factor económico (FE).* El interés que tienen los alumnos de seguir estudiando y obtener una vida económica con fluidez.
- *Prestigio Social (PS).* Interés que tienen los jóvenes de alcanzar un nivel académico alto y por medio de éste tener un reconocimiento social hacia su persona.
- *Altruismo (ALT).* Interés que tienen los alumnos por alcanzar un determinado nivel académico con el cual puedan trabajar en aquello que les permita contribuir a la sociedad.

12. Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes.

Elaborada por Guido et al. (2011), evalúa cuatro dimensiones del autoconcepto según las creencias, ideas o imágenes que poseen los estudiantes. Para su construcción participaron 450 alumnos de tres escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México.

Sus autores ocuparon 20 reactivos en una escala tipo Likert con categorías que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

Las dimensiones de autoconcepto que consideraron para la realización del instrumento son:

- *Físico (AUCF)*. Percepción de su cuerpo, su rostro y atractivo físico en relación con las personas del sexo opuesto.
- *Deportivo (AUCD)*. Percepción de sus habilidades y capacidades corporales para realizar ejercicios y actividades deportivas.
- *Académico (AUCA)*. Percepción de sus capacidades y habilidades intelectuales en relación a su desempeño escolar.
- *Social (AUCS)*. Percepción que tienen de ellos sus compañeros/amigos.

La consistencia interna realizada por los autores de la escala fue mediante el alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones propuestas: Físico 0.91, Deportivo 0.89, Académico 0.84, Social 0.73. Además analizaron la validez de constructo mediante un análisis factorial que arrojó los cuatro factores mencionados.

13. Prueba de Autoestima para Adolescentes.

Realizada por Caso et al. (2011), mide la evaluación positiva o negativa que los adolescentes hacen respecto a sus habilidades, emociones y relaciones. Para su construcción utilizaron a 1581 alumnos de una institución pública de educación media superior de la ciudad de México.

Consta de 20 afirmaciones con una escala tipo Likert que tiene las siguientes categorías: siempre, usualmente, algunas veces, rara vez y nunca.

Las dimensiones consideradas son:

- *Cogniciones sobre sí mismo (CSSM)*. Pensamientos positivos o negativos que tienen los individuos sobre cómo son.
- *Cogniciones de competencia (CC)*. Pensamientos positivos o negativos que tienen las personas sobre sus capacidades.
- *Relación familiar (RF)*. Pensamientos positivos o negativos que tienen los jóvenes ante la dinámica y las interacciones que se presentan en su familia.

- **Enojo (ENO)**. Malestar emocional negativo que toman los jóvenes ante situaciones desfavorables.

La consistencia interna realizada por sus autores fue mediante el alfa de Cronbach que es igual a 0.88. La validez de constructo la verificaron mediante un análisis factorial.

6.8 PROCEDIMIENTO

En este apartado se describirán brevemente los pasos que se realizaron en esta investigación.

Lo primero que se realizó fue buscar una escuela secundaria que nos permitiera la aplicación de los cuestionarios. Se solicitó una cita con el director del centro escolar, a quien se le comentó los objetivos de la investigación y la importancia que este tipo de estudios tiene para la población. Se nos pidió un documento avalado por la jefatura de la carrera, en el cual se explicaran los fines del estudio, así como las actividades que se realizarían con los alumnos. Una vez entregado el documento se nos otorgó el permiso. Posteriormente se nos dirigió con los orientadores de la escuela a quienes también se les explicó las actividades a realizar y el tiempo aproximado que se ocuparía para la aplicación de los instrumentos. A partir de esto se establecieron las fechas y horarios de clase para la aplicación de los mismos. Para cada grupo se ocuparon dos sesiones de 50 minutos, los cuales formaban parte de la materia de orientación. Dichas sesiones se realizaron semanalmente para cada grupo, en donde se dividió por la mitad el número total de cuestionarios aplicados para cada sesión. Las fechas de trabajo se dividieron de la siguiente manera para cada grupo:

DÍA HORA	15 de marzo	8 de abril	12 de abril	15 de abril	19 de abril	22 de abril	26 de abril	3 de mayo
10:40 – 11:30	3°A	--	3°A	--	3°A	--	--	--
12:20 – 1:10	3°B	2°D	3°B	2°D	3°B 2°C*	2°D	2°C	2°C

Figura 1. Horarios de aplicación de los instrumentos para cada grupo.

Los orientadores nos presentaron en cada grupo asignado. Durante la primera sesión con cada grupo se dio a conocer claramente los objetivos de la investigación y la aplicación de los cuestionarios, así como la privacidad de los datos obtenidos.

Al ser un estudio sobre el rendimiento académico, se solicitó la autorización a los orientadores para acceder a las calificaciones e inasistencias de los alumnos. Se nos entregó una lista completa de los grupos, lo que permitió darle más objetividad a dichas variables.

Al término de la recogida de datos, nos servimos de los siguientes programas para realizar diversos análisis:

SPSS:

- Para los instrumentos creados y semi-estandarizados se realizó un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach.
- Se realizó un análisis factorial de rotación *Varimax*, por el método de componentes principales para cada cuestionario creado.
- Se hizo un análisis descriptivo utilizando la variable de agrupación rendimiento (bajo, medio, alto). Se utilizaron medidas de centralidad y pruebas de diferencias de grupos (chi cuadrada y prueba t), estas últimas para buscar aquellas que fueran significativas entre los niveles de rendimiento y las variables escolares, familiares y personales.

- Se realizaron correlaciones de Pearson entre las variables del ámbito familiar, escolar y personal con las calificaciones de los alumnos.
- Se efectuaron correlaciones de Pearson entre las variables de un mismo ámbito (familiar-familiar, escolar-escolar, personal-personal).
- Se efectuaron correlaciones de Pearson entre las variables del ámbito familiar y escolar con las pertenecientes al ámbito personal.
- Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, en donde se introdujeron las variables que mostraron cierta relación con las calificaciones promedio de los alumnos.

UCINET:

- Se realizaron medidas de centralidad sociométrica, para poder presentarlas en el análisis descriptivo.

AMOS:

- Se realizó un modelo causal, el cual puede considerarse como exploratorio. Se utilizó dicho esquema para proponer la influencia directa e indirecta de las variables independientes sobre las calificaciones de los alumnos.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

7.1 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS CUESTIONARIOS ELABORADOS.

Según Hernández et al. (2006), un instrumento debe cubrir tres requisitos indispensables:

- **Confiabilidad:** Es el grado en que un instrumento produce resultados coherentes y consistentes.
- **Validez:** Grado en que un instrumento mide la variable que busca medir. Esta puede tener diferentes puntos de evidencia:
 - **Validez de contenido:** Grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide.
 - **Validez de criterio:** Es la validez que se otorga cuando se compara el instrumento de medición con algún otro que pretende medir lo mismo.
 - **Validez de constructo:** Es la más importante para la perspectiva científica, trata de explicar mediante métodos estadísticos el modelo teórico que subyace a la variable de interés.
 - **Validez de expertos:** Hace referencia al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable que se pretende medir, respaldado mediante las voces de los expertos.
- **Objetividad:** Se refiere al grado en que el instrumento supera los sesgos y tendencias de los investigadores que lo realizan, lo evalúan y lo interpretan.

La forma más común de medir la confiabilidad es mediante el coeficiente de Cronbach, el cual hace referencia a la consistencia interna o interrelación entre los ítems de la escala. Arroja valores entre 0 y 1, en donde el valor mínimo aceptado es de 0.70, por lo que índices menores a este indicarían una consistencia baja. En nuestra investigación, trabajamos con instrumentos exploratorios creados para este estudio y con instrumentos semi-estandarizados. En el caso de los primeros además del análisis de confiabilidad se realizó un análisis factorial exploratorio.

Un análisis factorial nos permite encontrar conjuntos de variables que se consideran homogéneas debido a que correlacionan fuertemente entre sí. Esto permite reducir la dimensionalidad de los datos, con el propósito de buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida. Para ello, se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax en el programa SPSS. De igual manera se consideró la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. La primera tiene índices que fluctúan entre 0 y 1, en donde los valores pequeños indicarían que la prueba de análisis factorial podría no ser una buena idea. Mientras que la prueba de esfericidad contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería adecuado, por lo que si el nivel crítico (*Sig.*) es mayor a 0.05, no se asegura que el modelo factorial sea apto para describir los datos.

7.1.1 Confiabilidad de los cuestionarios.

La confiabilidad de los instrumentos semi-estandarizados en nuestra investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Muestra el alfa de Cronbach obtenido en nuestra muestra para cada uno de los instrumentos semiestandarizados.

INSTRUMENTO	ALFA DE CRONBACH.
Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010).	0.833
Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010).	0.854
Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010).	0.877
Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011).	0.900
Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011).	0.905

Como se puede observar, la consistencia interna obtenida para cada uno de los instrumentos semi-estandarizados, es mayor a 0.8, lo que reitera que se trata de instrumentos confiables. Cabe mencionar que en el caso del Test D-70 no ha sido posible medir su confiabilidad en nuestra muestra, sin embargo, éste ha demostrado ser confiable y válido en muchas otras investigaciones.

Por otro lado, la confiabilidad de los cuestionarios de elaboración propia es la siguiente:

Tabla 2. Alfa de Cronbach obtenida para los instrumentos elaborados.

INSTRUMENTO	ALFA DE CRONBACH.
Cuestionario de capital económico.	0.821
Cuestionario de capital cultural y social familiar.	0.830
Cuestionario de participación paternal.	0.809
Cuestionario de hábitos de estudio.	0.835
Cuestionario de motivación para adolescentes.	0.855
Cuestionario de expectativas académicas para adolescentes.	0.838

Como se puede ver los cuestionarios poseen un alfa mayor a 0.8 lo que indica una buena consistencia interna.

En lo que respecta al cuestionario sociométrico, cabe mencionar que no se comprobó su validez y confiabilidad, por lo que sus resultados deben ser vistos con cautela. Por otro lado, en el cuestionario de capital económico solo hemos tomado en cuenta la confiabilidad y la validez mediante el juicio de expertos.

7.1.2 Validez de constructo: Análisis factorial exploratorio de los cuestionarios elaborados.

Los cuestionarios que hemos realizado están validados mediante el juicio de expertos, pero además en la mayoría de los casos se exploró la validez de constructo mediante el análisis factorial. Los resultados se muestran a continuación.

7.1.2.1 Cuestionario de capital cultural y social familiar.

El análisis factorial de este cuestionario que trata de medir el capital cultural y social de la familia, arroja 6 factores que explican el 75.27% de la varianza. Las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett se muestran a continuación.

Tabla 3. KMO y esfericidad del cuestionario de capital cultural y social familiar.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,641
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	487,997
Bartlett	GI	105
	Sig.	,000

El resultado de la KMO es de 0.641 el cual se encuentra en el límite para ser aceptado. La significancia es de 0.000, lo que indica cierto ajuste a los datos. El cuestionario quedo compuesto por 15 ítems una vez que se eliminaron aquellos difusos o complicados para la extracción de los factores.

Tabla 4. Estructura factorial del cuestionario de capital cultural y social familiar (método de extracción Varimax).

Matriz de componentes rotados^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Platico con mis padres	,880					
Mis padres conversan conmigo acerca de cómo me va en la escuela	,859					
Mis padres muestran interés sobre mis asuntos escolares	,835					
Mis padres me llevan al teatro		,817				
Mis padres me llevan a museos		,786				
Mis padres me llevan a conciertos de música sinfónica o clásica		,783				
Mis padres me llevan al cine		,487				
¿Cuántos diccionarios tengo en casa?			,824			
¿Cuántos libros tengo en casa?			,811			
Mi Mamá me ayuda a realizar mis tareas				,905		
Mi papá me ayuda a realizar mis tareas				,847		
Veo documentales o programas educativos					,861	
Leo libros ajenos a mi tarea					,830	
Nivel de estudios de mi Papá						,928
Nivel de estudios de mi Mamá						,545

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Los factores o dimensiones que hacen referencia al capital cultural son:

- *Capital institucionalizado.* Esta dimensión está compuesta por dos ítems que se refieren al nivel de estudio alcanzado por los padres y explican el 9.0% de la varianza.
- *Materiales educativos.* Compuesto por dos ítems que se refieren a los materiales impresos que se tienen en casa y que pueden encausar el aprendizaje de los alumnos. Esta dimensión explica el 12.4% de la varianza.
- *Apropiación cultural.* Dimensión compuesta por los siguientes ítems: “Veo documentales o programas educativos” y “Leo libros ajenos a mi tarea”, juntos explican el 10.7% de la varianza.

Mientras que los referentes al capital social son:

- *Comunicación*. Dimensión compuesta por 3 ítems que se refieren a la comunicación padres-hijos, mediante los cuales se explica el 16.06% de la varianza.
- *Soporte educativo*. Compuesta por 2 ítems que explican el 11.2% de la varianza.
- *Actividades culturales*. Dimensión compuesta por 4 ítems del tipo “*Mis padres me llevan al cine*”, juntos explican el 15.8% de la varianza.

7.1.2.2 Cuestionario de participación paternal.

El análisis factorial de este breve cuestionario arroja 3 factores que explican el 65.62% de la varianza. Las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett se muestran a continuación.

Tabla 5. KMO y esfericidad del cuestionario de participación paternal.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,756
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	308,468
Bartlett	Gl	45
	Sig.	,000

El resultado de la KMO es de 0.756, lo cual se considera aceptable. Mientras que la significancia de la esfericidad es de 0.000, lo que indica un buen ajuste a los datos.

El cuestionario inició con 12 ítems de los cuales sólo 10 fueron identificados. Las cargas factoriales se muestran a continuación.

Tabla 6. Estructura factorial del cuestionario de participación paternal (método de extracción: componentes principales).

Matriz de componentes rotados^a			
	Componente		
	1	2	3
Mis padres asisten a la escuela voluntariamente para estar al tanto de mi aprovechamiento	,820		
Mis padres apoyan el cuidado y mantenimiento de la escuela.	,782		
Mis padres asisten a los eventos sociales organizados por la escuela (festivales,	,739		
Mis padres asisten a juntas organizadas por la escuela	,552		
Cuando es complicada mi tarea, mis padres me ayudan		,867	
Mis padres me ayudan a buscar información relacionada con mi tarea.		,859	
Mis padres me ayudan realizar mis tareas.		,819	
Mis padres me compran lo necesario para realizar mis actividades escolares			,811
Mis padres me proporcionan el gasto necesario para ir a la escuela.			,698
Mis padres me proporcionan una alimentación adecuada.	,407		,670

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Como se observa se obtuvieron 3 factores que hacen referencia a lo siguiente:

- *Apoyo a la realización de tareas.* Esta dimensión cuenta con cuatro ítems que explican el 24.4% de la varianza.
- *Sustento.* Esta dimensión se compuso por 3 ítems que explican el 23.8% de la varianza total.
- *Participación en actividades escolares.* Esta dimensión explica el 17.3% de la varianza y está compuesta por 3 ítems.

7.1.2.3 Cuestionario de hábitos de estudio para adolescentes.

El análisis factorial para este cuestionario obtuvo 3 factores de los cuatro que se habían considerado basándonos en la revisión teórica. Estos tres factores identificados explican el 50.5% de la varianza.

Las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett se muestran a continuación.

Tabla 7. KMO y esfericidad de Bartlett del cuestionario de hábitos de estudio para adolescentes.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,728
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	466,427
Bartlett	GI	120
	Sig.	,000

Como se puede observar el resultado de KMO es aceptable con un 0.728. La esfericidad de Bartlett muestra una significancia de 0.000 por lo que el modelo factorial se ajusta a los datos.

La siguiente tabla muestra los ítems y las cargas factoriales rotadas una vez eliminadas las cargas menores a 0.3.

Tabla 8. Estructura factorial del cuestionario de hábitos de estudio para adolescentes (método de extracción: componentes principales).

	Componente		
	1	2	3
Si tengo dudas de lo que el maestro explica, le pregunto.	,800		
Cuando no entiendo una palabra busco su significado	,733		
Tengo mis apuntes organizados y son fáciles de entender	,696		
Pongo atención al profesor para entender lo que dice	,691		
Suelo repasar los temas vistos en clase	,631		
Si no entiendo una tarea pido ayuda a mis padres, amigos o profesor	,586		
Suelo subrayar lo que me parece importante de cada lectura	,556		,481
Realizó resúmenes para comprender mejor el tema	,383		
Hago cuadros sinópticos	,348		
Me distraigo fácilmente en las clases		,731	
Cuando realizo mi tarea estoy conectado a mis redes sociales (Facebook, twitter, whatsapp etc.)		,722	
Cuando hago mi tarea suelo escuchar música		,661	
Cuando realizo mi tarea suelo ver la televisión		,660	
Tengo un lugar libre de ruido para estudiar.			,782
Tengo un lugar iluminado para estudiar.			,711
Tengo un lugar limpio, ordenado y con buena ventilación para estudiar.			,689

Los ítems en la escala son bien identificados, se adhieren al factor que teóricamente se ha establecido. El único ítem con carga compleja es el de la oración “*Suelo subrayar lo que me parece importante en cada lectura*”, sin embargo, se encuentra más relacionado con el primer factor que es dónde teóricamente pertenece.

De esta manera los 3 factores identificados son los siguientes:

- *Maneras de estudiar*. Compuesta por 9 ítems del tipo “*Tengo mis apuntes en orden y son fáciles de entender*” o “*Realizo resúmenes para comprender mejor el tema*”. Este factor explica el 23.54% de la varianza.
- *Distracciones*. Compuesta por cuatro ítems muy bien identificados: “*Me distraigo fácilmente en las clases*”, “*Cuando realizo mi tarea estoy conectado a mis redes sociales*”, “*Cuando hago mi tarea suelo escuchar música*” y “*Cuando realizo mi tarea suelo ver la televisión*”. Este factor explica un 13.9% de la varianza.
- *Contexto del estudio*. Compuesto por tres ítems referentes al lugar donde el alumno realiza sus actividades escolares: “*Tengo un lugar libre de ruido para estudiar*”, “*Tengo un lugar iluminado para estudiar*” y “*Tengo un lugar limpio, ordenado y con buena ventilación para estudiar*”. Este factor explica el 12.8% de la varianza.

7.1.2.4 Cuestionario de motivación para adolescentes (autoeficacia y atribuciones causales).

El análisis factorial para el cuestionario de motivación para adolescentes, se hizo tomando en cuenta el número de factores respaldados por la revisión teórica, los cuales son nueve. Este cuestionario se basa principalmente en la teoría de atribuciones causales de Weiner y en una menor medida en la teoría de autoeficacia de Bandura. A lo largo de los ítems se examinan 3 circunstancias que el alumno atraviesa para llegar a obtener un buen rendimiento académico, estas son: la realización de tareas, la resolución de exámenes y la calificación final de la materia.

Este cuestionario se puede considerar una modificación del Instrumento de Motivación Hacia las actividades Académicas de Flores y Gómez (2010), con quienes se tuvo contacto para la consideración de su instrumento. A diferencia de dicho inventario, el cuestionario de motivación para adolescentes está más apegado a la teoría de la atribución causal de Weiner y toma en cuenta sus tres ejes principales: estabilidad, controlabilidad y el locus, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 9. Muestra las diferentes combinaciones entre dimensiones que se pueden dar en el cuestionario de motivación para adolescentes.

	INTERNO		EXTERNO	
	Control	No control	Control	No control
Estable	ESFUERZO	HABILIDAD	PROFESOR	DIFICULTAD DE LA TAREA
Inestable	INTERÉS	GANAS /HUMOR	AYUDA DE LOS DEMÁS	SUERTE

En la tabla se encuentran las diversas dimensiones teóricas que conforman el cuestionario de motivación para adolescentes, correspondiente a las atribuciones causales. Recordando que únicamente tres dimensiones se interpretan de manera común, es decir, cuando el *esfuerzo*, *la habilidad* y *el interés* muestran puntajes altos, indicarán una atribución causal a estos factores. Mientras que en las demás dimensiones un resultado alto indica una menor atribución a dichas variables.

El análisis factorial identificó 8 factores que explican el 77.91% de la varianza total. Los resultados de la KMO y la esfericidad de Bartlett son los siguientes:

Tabla 10. KMO y esfericidad de Bartlett del cuestionario de motivación para Adolescentes.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,789
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1464,208
	GI	300
	Sig.	,000

La medida de adecuación KMO es bastante aceptable con un 0.789 y la significancia es de 0.000, lo que indica que el modelo factorial se ajusta a los datos.

La tabla siguiente muestra las cargas factoriales rotadas.

Tabla 11. Estructura factorial del cuestionario de motivación para adolescentes (método de extracción: componentes principales).

		Matriz de componentes rotados ^a							
		Componente							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Me siento capaz de hacer mis tareas bien		,764							
Me siento capaz de resolver correctamente mis exámenes		,789							
Me siento capaz de estudiar para mis exámenes		,774							
Me siento capaz de aprender cualquier cosa que enseñen mis profesores		,818							
Cuando saco una buena calificación es gracias a mi esfuerzo			,717						
Cuando me salen bien mis tareas es gracias a mi esfuerzo			,721						
Cuando saco una buena calificación es gracias a mi habilidad			,843						
Gracias a mi habilidad realizo bien mis tareas			,663						
Cuando apruebo un examen es gracias a mi capacidad.			,598						
Cuando repruebo un examen es porque estaba muy difícil							,768		
Cuando no me sale bien la tarea es porque estaba muy difícil							,843		
Cuando obtengo una mala calificación es porque la materia es difícil							,709		
Obtener una buena calificación depende de la suerte				,829					
Realizar bien la tarea depende de mi suerte				,829					
Cuando repruebo un examen es porque tuve mala suerte				,852					
Aprobar la materia depende del maestro									,612
Que la tarea me salga bien o mal depende del profesor									,766
Cuando me sale mal la tarea es porque me sentía mal					,778				
Pasar el examen depende de cómo me sienta					,830				
Sacar una buena calificación depende de mis ganas					,826				
Cuando obtengo una buena calificación es debido a la ayuda de los demás						,859			
Cuando tengo una buena calificación en un examen es porque me ayudaron los demás						,837			
Cuando realizo bien mis tareas es gracias a la ayuda de otros.						,806			
Cuando paso un examen es porque este me interesaba								,866	
Cuando hago bien la tarea es porque esta es interesante								,918	

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Los factores teóricos son bien identificados, los únicos que se entrecruzan son los referentes al esfuerzo y a la habilidad/capacidad, lo cual atribuimos a que ambos son internos estables.

Los factores a considerar son los siguientes:

- *Autoeficacia*. Consta de cuatro ítems que explican el 12.5% de la varianza.
- *Capacidad/Esfuerzo*. consta de cinco ítems que explican el 11.62% de la varianza.
- *Humor*. Compuesto por 3 ítems que explican el 10.14% de la varianza.
- *Interés*. Compuesto por 2 ítems que explican el 7.77% de la varianza.
- *Profesor*. Compuesto por 2 ítems que explican en 5.97% de la varianza.
- *Dificultad de la tarea*. Compuesto por tres ítems que explican el 8.67% de la varianza.
- *Ayuda de los demás*. Compuesto por tres ítems que explican el 9.71% de la varianza.
- *Suerte*. Tiene 3 ítems que explican el 11.39% de la varianza.

7.1.2.5 Cuestionario de expectativas académicas para adolescentes.

El análisis factorial del cuestionario de expectativas académicas para adolescentes, identificó únicamente dos factores que explican un 69.9% de la varianza.

Los resultados de la adecuación KMO y los de esfericidad de Bartlett se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 12. KMO y prueba de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,740
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	299,025
Bartlett	GI	21
	Sig.	,000

La medida de adecuación KMO es de 0.740, la cual se considera aceptable. El modelo factorial se ajusta a los datos, debido a que la prueba de esfericidad tiene un nivel de significancia de 0.000. En cuanto a la identificación de factores y sus diferentes cargas, la siguiente tabla muestra cómo se agruparon.

Tabla 13. Estructura factorial del cuestionario de expectativas académicas para adolescentes (método de extracción: componentes principales).

Matriz de componentes rotados ^a		
	Componente	
	1	2
Me interesa terminar el bachillerato o preparatoria y ya no seguir estudiando	,877	
Me interesa terminar la secundaria y ya no seguir estudiando	,824	
Me interesa llegar a realizar estudios de posgrado (una maestría, un doctorado)	,818	
Me interesa llegar a estudiar una Licenciatura o carrera Universitaria	,777	
Mientras más estudios tienes, más reconocido eres por los demás		,838
Quiero obtener un empleo que me permita tener personas a mi cargo		,808
Obteniendo un buen empleo tendré prestigio social		,798

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Los factores que se identificaron son los siguientes:

- *Nivel de aspiraciones académicas.* Compuesto por cuatro ítems, todos referentes al interés del alumno por seguir estudiando: “*Me interesa llegar a realizar estudios de posgrado*”, “*Me interesa llegar a estudiar una licenciatura o carrera Universitaria*”, “*Me interesa terminar el bachillerato o preparatoria y ya no seguir estudiando*”, “*Me interesa terminar la secundaria y ya no seguir estudiando*”. Este factor explica el 39.77% de la varianza.
- *Prestigio Social.* Este factor cuenta con los siguientes ítems: “*Quiero obtener un empleo que me permita tener personas a mi cargo*”, “*Mientras más estudios tienes, más reconocido eres por los demás*” y “*Obteniendo un buen empleo tendré prestigio social*”. Este factor explica el 30.16% de la varianza.

7.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Para este apartado hemos ocupado el rendimiento académico como variable de agrupación, es decir:

- Rendimiento bajo: alumnos con un promedio de 5 a 6.9.
- Rendimiento medio: alumnos con un promedio de 7 a 8.5.
- Rendimiento alto: alumnos con un promedio de 8.6 a 10.

El propósito de este análisis es:

1. *Describir los datos o valores obtenidos para cada una de las variables que se pretende medir.* Para ello, ocuparemos la media aritmética para representar los valores obtenidos por cada nivel de rendimiento en las distintas variables. De la misma forma utilizaremos la desviación estándar (σ) para mostrar el alejamiento de los datos respecto a la media.
2. *Describir si existen diferencias significativas entre los distintos niveles de rendimiento en relación con las variables familiares, escolares y personales.* Para esto, se ocuparon dos pruebas de independencia: la *chi cuadrada* que se utiliza para verificar la relación entre dos variables categóricas y la *prueba t* para una variable categórica y una escalar. La *primera* arroja un valor *p* que es comparado con el nivel de significancia elegido por el investigador, que en nuestro caso es igual a 0.05, por lo que los valores mayores a este índice indicarían que no es posible el rechazo de H_0 , asumido como igualdad entre grupos. Mientras que *la prueba t* muestra subíndices debajo de cada una de las medias aritméticas de cada grupo, aquellos que sean diferentes indicarán una diferencia significativa en el nivel 0.05, lo que permite el rechazo de H_0 .
3. *Filtrar aquellas variables escolares, familiares y personales que muestren una posible relación con el rendimiento académico, para utilizarlas en análisis posteriores.*

7.2.1 Descripción de las variables familiares, escolares y personales vinculadas a los niveles de rendimiento.

A continuación se describen las variables de cada ámbito. Las negritas en las tablas representan a la variable medida, seguida de sus dimensiones en cursivas. Las tablas contienen la media aritmética, la desviación estándar y el resultado de la prueba de independencia para cada variable utilizada.

7.2.1.1 Variables familiares.

La siguiente tabla muestra los descriptivos generales de las variables familiares.

Tabla 14. Descriptivos generales y prueba t de las variables familiares correspondientes al nivel de rendimiento.

	Nivel de rendimiento académico					
	Bajo		Medio		Aalto	
	Media	σ	Media	σ	Media	σ
Nivel Económico	6 _a	2	7 _a	2	7 _a	2
Capital cultural	15 _a	4	17 _{a,b}	4	19 _b	4
<i>Apropiación cultural</i>	5 _a	2	6 _a	2	6 _a	2
<i>Capital institucionalizado</i>	5 _a	1	5 _a	1	5 _a	2
<i>Materiales educativos</i>	6 _a	2	6 _{a,b}	1	7 _b	1
Capital social	24 _{a,b}	5	24 _a	5	27 _b	5
<i>Actividades Culturales</i>	7 _a	2	8 _a	2	9 _a	3
<i>Comunicación</i>	11 _a	3	11 _a	3	12 _a	3
<i>Soporte educativo</i>	6 _a	2	5 _a	2	6 _a	2
Participación paterna	31 _a	7	32 _{a,b}	7	37 _b	8
<i>Participación en actividades escolares</i>	10 _a	4	11 _{a,b}	3	13 _b	4
<i>Sustento</i>	8 _{a,b}	3	8 _a	2	10 _b	3
<i>Apoyo realización de tareas</i>	13 _a	3	13 _a	3	15 _a	3
Clima Familiar	42 _a	9	46 _a	8	47 _a	7
<i>Unión y Apoyo</i>	14 _a	4	16 _a	3	17 _a	3
<i>Expresión</i>	14 _a	4	15 _a	4	16 _a	3
<i>Dificultades</i>	14 _a	3	14 _a	2	14 _a	3
Número de hijos	3 _a	1	3 _a	2	2 _a	1
Posición entre hermanos	2 _a	1	2 _a	1	2 _a	1

Los alumnos de nivel de rendimiento alto obtuvieron las puntuaciones más altas en la mayoría de las variables familiares. A pesar de ello, *la prueba t* únicamente encontró diferencias significativas en el resultado total de capital cultural y su dimensión *materiales educativos*, el total de capital social, el de participación paternal y sus dimensiones *participación en actividades escolares y sustento*.

Para las variables familiares categóricas se utilizó la prueba de chi-cuadrado de Pearson. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 15. Variables categóricas del ámbito familiar en correspondencia con los niveles de rendimiento académico.

	Padres divorciados		Tipo de familia				
	No	Si	Nuclear	Extensa	Monoparental	Monoparental extensa	
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	
Nivel de Rendimiento	Bajo	30	10	16	8	9	6
	Medio	30	6	18	10	2	6
	Alto	18	3	13	3	4	1
Prueba chi-cuadrado de Pearson.	Chi cuadrado	1,314		Chi cuadrado	7,820		
	Gl	2		Gl	6		
	Sig.	,518		Sig.	,252 ^a		

En su mayoría, los alumnos de rendimiento bajo reportaron tener padres divorciados. En cuanto al tipo de familia, podemos ver que hay mayor cantidad de alumnos con familia nuclear y extensa en el nivel de rendimiento medio. Mientras que los alumnos con rendimiento bajo tienen en mayor medida familias extensas y monoparentales extensas. A pesar de esto, la *chi cuadrada* nos muestra un nivel de significancia mayor a 0.05, lo que indica que no hay diferencias significativas entre los niveles de rendimiento en las variables mencionadas.

7.2.1.2 Variables escolares.

La siguiente tabla muestra los descriptivos generales de las variables escolares.

Tabla 16. Descriptivos generales y prueba *t* de las variables escolares correspondientes al nivel de rendimiento.

	Nivel de rendimiento académico					
	Bajo		Medio		Alto	
	Media	σ	Media	σ	Media	σ
Inasistencias	7 _a	5	5 _{a,b}	5	4 _b	3
Clima Escolar	69 _a	10	72 _a	9	75 _a	9
Relación entre profesores	19 _a	5	20 _a	5	20 _a	4
Relación entre alumnos	10 _a	3	12 _b	2	13 _b	2
Violencia dentro del plantel	14 _a	3	15 _{a,b}	3	16 _b	2
Condiciones Físicas del Plantel	12 _a	2	12 _a	2	12 _a	3
Disciplina Escolar	13 _a	2	13 _a	2	14 _a	2
Bullying	34 _a	8	32 _{a,b}	8	29 _b	4
Exclusión social	7 _a	2	7 _a	2	6 _a	2
Agresión verbal	7 _a	2	7 _a	2	6 _a	1
Agresión física directa	5 _a	1	5 _{a,b}	1	4 _b	0
Agresión por amenaza	5 _a	1	5 _{a,b}	1	4 _b	0
Agresión grupal	4 _a	1	3 _a	1	3 _a	1
Agresión física indirecta	6 _a	2	5 _a	1	5 _a	1
Aceptación	3 _a	3	4 _a	3	6 _b	4
Rechazo	5 _a	6	2 _b	3	1 _b	2
Agresor golpes	3 _a	5	2 _a	5	1 _a	3
Agresor insultos	3 _a	5	2 _{a,b}	5	0 _b	1
Victima insultos	3 _a	4	1 _a	3	1 _a	3
Victima golpes	3 _a	5	1 _a	3	1 _a	3

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

En general, se puede decir que los alumnos de rendimiento alto obtuvieron un puntaje mayor en el cuestionario de clima escolar. También son los que menos faltan a la escuela, a los que menos se les agrede y los más aceptados por sus compañeros. Sin embargo, como se puede notar en algunas dimensiones los alumnos de rendimiento medio obtuvieron puntuaciones iguales a los de rendimiento alto. Mientras que los alumnos de rendimiento bajo son los que más faltan a la escuela, tienen un resultado menor en la percepción de clima escolar, son a quienes más se les agrede, quienes más agreden y los más rechazados del

grupo. El estadístico t, muestra diferencias significativas entre los grupos en: *inasistencias*, las dimensiones de clima escolar *relación entre alumnos y violencia dentro del plantel*, el total de bullying y sus dimensiones *agresión física directa*, *agresión por amenaza*, y las variables sociométricas *aceptación*, *rechazo* y *agresor por medio de insultos*.

7.2.1.3 Variables personales.

La siguiente tabla muestra los descriptivos generales de las variables personales.

Tabla 17. Descriptivos generales y prueba *t* de las variables personales correspondientes al nivel de rendimiento.

	Nivel de rendimiento académico					
	Bajo		Medio		Alto	
	Media	σ	Media	σ	Media	σ
Inteligencia	18 _a	6	20 _a	7	25 _b	5
Hábitos de Estudio	54 _a	9	56 _a	10	58 _a	9
Maneras de Estudiar	33 _a	7	34 _a	7	35 _a	5
Distracciones	11 _a	4	12 _a	3	12 _a	4
Contexto de Estudio	11 _a	3	11 _a	3	11 _a	2
Autoeficacia percibida	14 _a	3	16 _a	3	18 _b	2
Atribuciones causales	76 _a	11	81 _a	12	92 _b	8
Esfuerzo/capacidad	19 _a	4	22 _b	3	24 _c	2
Interés	7 _a	2	7 _a	2	8 _a	3
Humor	12 _a	3	11 _a	3	13 _a	2
Dificultad de la tarea	8 _a	3	9 _a	2	11 _b	3
Suerte	12 _a	4	12 _a	3	14 _b	1
Profesor	7 _a	3	8 _a	2	9 _a	2
Humor	12 _a	3	11 _a	3	13 _a	2
Expectativas académicas	24 _a	6	27 _{a,b}	5	30 _b	3
Nivel de Aspiraciones Académicas	15 _a	4	17 _b	4	20 _c	1
Prestigio Social	10 _a	3	10 _a	2	11 _a	3
Autoconcepto	64 _a	13	71 _b	10	75 _b	7
Autoconcepto físico	15 _a	5	17 _a	4	17 _a	3
Autoconcepto deportivo	17 _a	4	18 _a	4	17 _a	3
Autoconcepto académico	19 _a	4	21 _b	3	25 _c	4
Autoconcepto Social	13 _a	4	16 _b	2	16 _b	2
Autoestima	69 _a	17	80 _b	11	81 _b	10
Cogniciones sobre sí mismo	23 _a	7	26 _a	5	24 _a	5
Cogniciones de competencia	17 _a	5	20 _b	3	22 _b	3
Relación familiar	18 _a	5	21 _b	4	21 _b	5
Enojo	12 _a	4	14 _b	2	14 _{a,b}	3

Nota: Los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < 0.05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.

A grandes rasgos, los alumnos de rendimiento alto obtuvieron mejores puntuaciones en la mayoría de las variables en comparación con los de rendimiento bajo. En el caso del rendimiento medio, en algunas dimensiones de variables empatan en puntuación con el rendimiento alto o con el bajo. La *prueba t* encuentra diferencias significativas (al menos entre dos grupos) en el resultado del test de *inteligencia*, en la *percepción de autoeficacia*, en las atribuciones causales totales, en las dimensiones *esfuerzo/capacidad*, *dificultad de la tarea*, *suerte*, en el total de expectativas y su dimensión *nivel de aspiraciones académicas*, en el total de autoconcepto y sus dimensiones *académico* y *social*, por último en el total de autoestima y sus dimensiones *cogniciones de competencia*, *relación familiar* y *enojo*.

7.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL

Para este apartado hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson, el cual evalúa el grado de asociación o independencia entre dos variables. Se considera un coeficiente paramétrico y explora la relación lineal. Estas características nos servirán para realizar los análisis posteriores, motivo por el cual nos hemos inclinado a utilizar este coeficiente.

Este segundo análisis tiene por objetivo:

1. Determinar el grado de relación de las variables escolares, familiares y personales con el rendimiento académico. Para ello, se ocuparon únicamente las variables que mostraron cierta relación con el rendimiento en el análisis descriptivo, es decir, aquellas que mostraron diferencias significativas (mayores a ± 0.3) entre las medias utilizando como variable de agrupación al rendimiento académico. Cabe mencionar que para este análisis ocuparemos la variable rendimiento en su sentido numérico, por lo tanto se hablará del promedio de las calificaciones obtenidas en los bimestres cursados. El cruce entre las variables mencionadas con el rendimiento académico forma parte de lo que hemos considerado como el primer nivel de análisis correlacional.
2. Determinar el grado de relación entre las variables pertenecientes a un mismo ámbito. Para esto se buscarán las relaciones significativas, de preferencia moderadas (mayores a ± 0.3) entre las propias variables del ámbito familiar, el escolar y el personal. El cruce realizado entre las variables mencionadas es precisamente nuestro segundo nivel de análisis correlacional.
3. Determinar el grado de relación entre las variables familiares y escolares con las personales. Este tercer nivel de análisis correlacional corresponde a las relaciones moderadas (mayores a ± 0.3) obtenidas en los cruces de las variables mencionadas.

Tanto el segundo y tercer nivel de análisis correlacional se basan en la suposición de que las variables involucradas en el rendimiento académico pueden estar interactuando entre sí, lo que permite un mejor entendimiento del fenómeno de investigación.

Una vez calculada la correlación en el programa SPSS, los resultados arrojan un valor entre -1 y +1, el cual se interpreta de la siguiente forma:

- El valor 0 se da cuando no existe ninguna relación entre las variables.
- El valor +1 indica una correlación positiva perfecta.
- El valor -1 muestra una correlación negativa perfecta.
- Los valores menores a $(\pm) 0.3$ se consideran asociaciones débiles.
- Los valores mayores que $(\pm) 0.3$ pero menores que $(\pm) 0.7$ se consideran correlaciones moderadas.
- Los valores superiores a $(\pm) 0.7$, se consideran asociaciones fuertes.

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante las correlaciones según el resultado arrojado por el estadístico.

7.3.1 Primer nivel de análisis: Correlaciones entre diversas variables y el rendimiento académico.

En este apartado hemos tomado en cuenta primeramente las variables que teóricamente mantienen una relación directa con el rendimiento académico, por lo que se ha considerado a la variable dependiente en su sentido numérico y no categórico, refiriéndonos al promedio de las calificaciones.

7.3.1.1 Variables familiares y rendimiento académico.

Las variables familiares que se muestran a continuación son aquellas que al momento de verificar la relación con el rendimiento académico obtuvieron correlaciones significativas. Estas relaciones han sido ordenadas jerárquicamente basándonos en la asociación del total del instrumento con el rendimiento académico.

❖ **Correlación entre el capital cultural y social familiar con el rendimiento académico.**

En este análisis se utilizaron las dimensiones provenientes del cuestionario de capital cultural y social familiar: capital *institucionalizado* (CAPIN), *apropiación cultural* (APCUL), *materiales educativos* (MAEDU), *soporte educativo* (SOED), *actividades culturales* (ACTICUL) y *comunicación* (COMS). La relación entre estas dimensiones y el *rendimiento académico* se muestra a continuación.

Tabla 18. Muestra la correlación de Pearson entre el rendimiento académico y el capital cultural y social.

	Capital cultural total	Capital social total	CAPIN	APCUL	MAEDU	SOED	ACTICUL	COMS
Calificación Correlación de Pearson	,355**	,279**	,227*	,220*	,333**	,044	,230*	,246*
Sig. (bilateral)	,000	,007	,028	,033	,001	,676	,025	,016
N	94	94	94	95	95	94	95	95

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

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Se puede observar que el cruce entre el *total del capital cultural* y el *rendimiento académico* obtuvo una correlación positiva y significativa de 0.355, mientras que su dimensión *materiales educativos* obtuvo una de las correlaciones más fuertes del cruce (0.333), ante estos resultados podemos decir que mientras mayor sea el capital cultural, mayor es el rendimiento académico de los alumnos. Por otro lado, la relación entre el capital social y el rendimiento académico obtuvo una correlación débil pero significativa (0.279), sumado a otras dos relaciones significativas débiles con sus dimensiones *actividades culturales* y *comunicación*, las cuales no permiten aclarar la relación entre el capital social y el rendimiento académico.

❖ **Correlación entre la participación paterna y el rendimiento académico.**

En este análisis se tomaron en cuenta las dimensiones de participación paterna: *participación en actividades escolares (PAES)*, *apoyo a la realización de tareas (APORTA)* y *sustento (SUST)*. El cruce de estas dimensiones con el rendimiento académico se muestra a continuación.

Tabla 19. Correlación de Pearson entre el cuestionario de participación paterna y las calificaciones de los alumnos.

		Participación total	PAES	APORTA	SUST
Calificación	Correlación de Pearson	,319**	,280**	,246*	,117
	Sig. (bilateral)	,002	,006	,016	,258
	N	95	95	95	95

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

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

En la tabla se muestra que el cruce entre las calificaciones y el *total de participación paterna* tiene una correlación positiva significativa de 0.319. Dos de sus dimensiones correlacionan débilmente con las calificaciones *participación en actividades culturales* (0.280) y *apoyo a la realización de tareas* (0.246). Basándonos en el resultado total del cuestionario, podemos mencionar que hay una relación positiva entre las variables.

❖ **Correlación entre el clima familiar y el rendimiento académico.**

El clima familiar es medido mediante la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010) y sus dimensiones son: *unión y apoyo (UNYAPO)*, *expresión (EXPR)* y *dificultades (DIF)*. Los resultados de la correlación entre estas dimensiones y el rendimiento académico se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 20. Correlación de Pearson entre las calificaciones y la Escala de Relaciones Intrafamiliares.

	Total Clima Familiar	UNYAPO	EXPR	DIF
Calificación Correlación de Pearson	,226*	,282**	,212*	,057
Sig. (bilateral)	,023	,004	,033	,571
N	101	101	101	101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este análisis hay tres correlaciones débiles entre la Escala de Relaciones Intrafamiliares y las calificaciones de los alumnos, siendo la más alta la correlación entre la percepción de *unión y apoyo* del alumno con la *calificación* (0.282). Cabe recordar que esta última relación, en el análisis anterior, fue la única que resultó significativa con la prueba *t*, lo que permite afirmar que en cierta medida está relacionada con el rendimiento académico.

7.3.1.2 Variables escolares y rendimiento académico.

A continuación se muestran las variables escolares que se relacionan significativamente con el rendimiento de los alumnos, según el coeficiente de correlación de Pearson. Estas relaciones se ordenaron jerárquicamente, presentando primero aquellas que mantienen una mejor relación con las calificaciones.

❖ **Correlación entre las variables sociométricas y el rendimiento académico.**

Para analizar las variables sociométricas, utilizamos el programa UCINET, el cual obtuvo los valores de centralidad (*anexo II*), que posteriormente se utilizaron para relacionarlos con las calificaciones de los alumnos. Las variables que hacen referencia a la *víctima* no obtuvieron relaciones considerables con el rendimiento académico, por lo que únicamente se muestran aquellas que hacen referencia al estatus sociométrico: *aceptación y rechazo*.

Tabla 21. Muestra la correlación de Pearson entre el rendimiento y las variables sociométricas de aceptación y rechazo.

	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Calificación	,330**	-,367**
Correlación de Pearson		
Sig. (bilateral)	,001	,000
N	101	101

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

La correlación entre el rechazo y las calificaciones es negativa (-0.367) y significativa en un nivel 0.01. La relación entre las *calificaciones* y la *aceptación* es positiva y significativa (0.330). Esto indica que tanto la *aceptación* como el *rechazo* sociométrico están relacionados con el rendimiento de los alumnos. Resultados similares se encontraron en el análisis descriptivo.

❖ **Correlación entre inasistencias y rendimiento académico.**

La siguiente correlación se efectuó entre las calificaciones de los alumnos y el número de *inasistencias* registradas por los profesores durante los tres bimestres cursados.

Tabla 22. Correlación de Pearson entre las calificaciones y las inasistencias de los alumnos.

	Inasistencias
Calificación	-,343**
Correlación de Pearson	
Bimestral	,000
Sig. (bilateral)	
N	101

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

Se trata de una relación negativa de -0.343, lo que indica que mientras disminuyen las *inasistencias*, las *calificaciones* de los alumnos son más altas. Resultados similares se mostraron en el análisis descriptivo.

❖ **Correlación entre bullying y rendimiento académico.**

Las dimensiones del Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010) son: *exclusión social* (EXCSO), *agresión verbal* (AVERB), *agresión física directa* (AFIS), *agresión por amenaza* (AMENA), *agresión grupal* (AGRUP) y *agresión física indirecta* (AGFIN). La relación entre estas dimensiones y las *calificaciones* obtenidas de los alumnos se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 23. Correlación de Pearson entre el Test Bullying GT y las calificaciones de los alumnos.

	Bullying Total	EXCSO	AVERB	AFIS	AMENA	AGRUP	AGFIN
Calificación Correlación de Pearson	-,315**	-,222*	-,282**	-,267*	-,245*	-,159	-,284**
Sig. (bilateral)	,002	,035	,007	,011	,019	,132	,006
N	91	91	91	91	91	91	91

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

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

Las dimensiones que mejor correlacionan con las *calificaciones* obtenidas en este análisis son *agresión verbal* y *el resultado total del test*, ambos con un nivel de significancia de 0.01. Con esto podemos decir que el *bullying* tiene repercusiones significativas en el *rendimiento académico*, recordando que en el análisis descriptivo se pudo observar que las *víctimas* son quienes presentan menores calificaciones.

❖ **Correlación entre clima escolar y el rendimiento académico.**

La escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010), cuenta con las siguientes dimensiones: *relación entre profesores* (REP), *relación entre alumnos* (REA), *violencia dentro del plantel* (VDP), *condiciones físicas del plantel* (CFP) y *disciplina escolar* (DES). La relación que guardan estas dimensiones con el *rendimiento académico* es la siguiente.

Tabla 24. Muestra la relación entre la Escala de Clima escolar para adolescentes y las calificaciones.

	Clima escolar total	REP	REA	VDP	CFP	DES
Calificación Correlación de Pearson	,242*	,147	,378**	,260**	-,095	,103
Sig. (bilateral)	,015	,143	,000	,009	,344	,304
N	101	101	101	101	101	101

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

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

La correlación más fuerte se establece entre la dimensión *relación entre alumnos* y el *rendimiento académico* (0.378), siendo significativa en el nivel 0.01. Tres son las dimensiones que no correlacionan con las calificaciones: *relación entre profesores*, *condiciones físicas del plantel* y *disciplina escolar*. De esta manera se confirma que la relación es débil entre las variables, tal y como se había presentado en el análisis descriptivo.

7.3.1.3 Variables personales y rendimiento académico.

Las variables personales que se muestran a continuación son aquellas que al momento de verificar la relación con el rendimiento académico en el programa SPSS obtuvieron correlaciones mayores a +,-0.3. Se encuentran ordenadas jerárquicamente basándonos en la asociación del total del instrumento con el rendimiento académico.

❖ **Correlación entre motivación y el rendimiento académico.**

Para la realización de este análisis nos hemos servido de las dimensiones del cuestionario de motivación para adolescentes, las cuales son: *atribuciones causales* (ATRICA), *autoeficacia* (AUTOEF), *esfuerzo/capacidad* (ESF/CAP), *dificultad* (DIFT), *suerte* (SUER), *profesor* (PRO), *humor* (HUM), *ayuda de los demás* (AYU) e *interés* (INT). El cruce entre estas dimensiones y el *rendimiento académico* se muestra a continuación.

Tabla 25. Muestra las correlaciones entre el rendimiento académico y las dimensiones pertenecientes al cuestionario de motivación para adolescentes.

Calificación	Motivación			ESF						
	Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU	INT
Correlación de Pearson	,576**	,530**	,427**	,474**	,398**	,294**	,249*	,108	,462**	,147
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,013	,288	,000	,146
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99

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

Como puede observarse, las correlaciones en su mayoría muestran una relación significativa con el *rendimiento académico*. La relación más fuerte se encuentra entre las *calificaciones* y el resultado total del cuestionario de *motivación* (0.576), seguido de ésta se localiza la relación con el total de *atribuciones causales* (0.530). Estos resultados junto con los obtenidos en el análisis descriptivo, nos dicen que aquellos alumnos que tienen un nivel de *rendimiento* alto son quienes tienen mejor percepción de *autoeficacia* y tienden a atribuir la causa de sus éxitos o fracasos a condiciones internas.

❖ **Correlación entre expectativas académicas y rendimiento académico.**

Este cuestionario que mide las expectativas académicas de los estudiantes fue realizado para esta investigación, sus dimensiones son: *nivel de aspiraciones académicas* (NAA) y *prestigio social* (PS). La relación con las calificaciones se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 26. Muestra la correlación de Pearson entre las calificaciones y el cuestionario de expectativas académicas.

	NAA	PS
Calificación Correlación de Pearson	,496**	,033
Sig. (bilateral)	,000	,741
N	101	101

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

La correlación de las *calificaciones* con la dimensión *nivel de aspiraciones académicas* es significativa en un nivel 0.01, y es una de las relaciones más fuertes que se dan con el rendimiento académico (0.496). El factor *prestigio social* no correlaciona significativamente. Al igual que en el análisis descriptivo podemos decir que existe una relación entre las *calificaciones de los estudiantes* y sus *expectativas* de seguir estudiando.

❖ **Correlación entre inteligencia y el rendimiento académico.**

El *factor G* es extraído mediante el Test D-70 de Kowroutsky y Rennes (2000), que explora el factor subyacente de la *inteligencia*. Su relación con las calificaciones de los alumnos se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 27. Correlación de Pearson entre la inteligencia y las calificaciones de los alumnos.

		Resultado Test D70
Calificación	Correlación de Pearson	,399**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	91

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

La correlación de Pearson entre ambas variables es de 0.399, en un nivel de significancia de 0.01. Junto con los resultados del análisis descriptivo se confirma la relación positiva entre estas dos variables, concluyendo que la *inteligencia* está relacionada con el *rendimiento académico*.

❖ **Correlación entre autoestima y rendimiento académico**

Las siguientes variables fueron extraídas de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011), la cual tiene cuatro dimensiones: *cogniciones sobre sí mismo* (CSSM), *cogniciones de competencia* (CC), *enojo* (ENO) y *relación familiar* (RF). La relación que guarda el autoestima con el *rendimiento*

académico, de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson, se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 28. Correlación de Pearson entre el rendimiento escolar y el Instrumento de Autoestima para adolescentes.

	Total Autoestima	CSSM	CC	RF	ENO
Calificación Correlación de Pearson	,399**	,177	,468**	,369**	,294**
Sig. (bilateral)	,000	,077	,000	,000	,003
N	101	101	101	101	101

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

La tabla anterior confirma relaciones significativas a un nivel 0.01, siendo la más alta la correlación entre las *cogniciones de competencia* y las *calificaciones* de los alumnos (0.468). La única dimensión que no correlaciona con el *rendimiento académico* es *cogniciones sobre sí mismo*. De la misma manera que en el análisis descriptivo la dimensión *cogniciones de competencia* obtiene una mejor relación con el *rendimiento académico*. El cruce entre las *calificaciones* y el resultado total del instrumento nos refiere que hay una correlación positiva entre las variables.

❖ Correlación entre Autoconcepto y el rendimiento académico

La Escala Tetradsimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011) cuenta con cuatro dimensiones: *autoconcepto físico* (AUCF), *autoconcepto deportivo* (AUCD), *autoconcepto social* (AUCS) y *autoconcepto académico* (AUCA). La relación que guarda esta variable con las calificaciones obtenidas por los alumnos se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 29. Correlación de Pearson entre la Escala Tetradsimensional de Autoconcepto y el Rendimiento Académico.

	Resultado Total	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
Calificación Correlación de Pearson	,383**	,197*	,002	,540**	,420**
Sig. (bilateral)	,000	,050	,987	,000	,000
N	100	100	100	100	100

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

La correlación más fuerte se da entre el *autoconcepto académico* y las calificaciones de los alumnos (0.540), seguida por la relación entre el *autoconcepto social* y las calificaciones (0.420). Estos resultados se apoyan en los obtenidos en el análisis descriptivo, por lo que se puede afirmar que hay relación entre el *autoconcepto* y el *rendimiento académico*.

7.3.2 Segundo nivel de análisis: Correlaciones entre las variables de un mismo ámbito.

7.3.2.1 Correlaciones entre las variables del ámbito familiar.

En este apartado se muestran las correlaciones significativas que se dan entre las propias variables familiares. Dichas relaciones se han jerarquizado de mayor a menor, basándonos en el total de los cuestionarios.

❖ Correlación entre capital cultural y social con el nivel económico.

La tabla muestra las correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de capital cultural y social familiar con el nivel económico.

Tabla 30. Muestra la correlación de Pearson entre el cuestionario de capital cultural y social familiar, con el nivel económico de la familia.

		Capital cultural				Capital social			
		Total	MAEDU	CAPIN	APCUL	Total	COMS	SOED	ACTICUL
Nivel Económico	Correlación de Pearson	,519**	,431**	,519**	,217*	,260*	,061	,093	,363**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,034	,011	,557	,373	,000
	N	94	95	94	95	94	95	94	95

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

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

El cruce entre el *total del capital cultural* tiene una correlación positiva con el nivel económico (0.519), lo que quiere decir que mientras más alto sea el nivel económico mayor será el nivel cultural de los alumnos. Las correlaciones más fuertes con el *nivel económico* se encuentran en los cruces con las dimensiones

capital institucionalizado (0.519) y *materiales educativos* (0.431), ambas referentes al capital cultural.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar con el clima familiar.**

La siguiente correlación se efectuó entre el cuestionario de capital cultural y social familiar con la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 31. Muestra la correlación de Pearson entre el capital cultural y social de la familia con el clima familiar.

		Capital cultural				Capital social		
		Total	MAEDU	CAPIN	APCUL	Total	COMS	SOED
Clima Familiar	Correlación de Pearson	,174	,112	,163	,107	,363**	,387**	,158
	Sig. (bilateral)	,094	,282	,116	,301	,000	,000	,128
	N	94	95	94	95	94	95	94
UNYAPO	Correlación de Pearson	,227*	,159	,232*	,113	,364**	,340**	,182
	Sig. (bilateral)	,028	,124	,024	,275	,000	,001	,080
	N	94	95	94	95	94	95	94
EXPR	Correlación de Pearson	,138	,055	,107	,130	,315**	,417**	,103
	Sig. (bilateral)	,185	,599	,306	,210	,002	,000	,321
	N	94	95	94	95	94	95	94
DIF	Correlación de Pearson	,066	,074	,067	,012	,248*	,216*	,126
	Sig. (bilateral)	,525	,478	,518	,907	,016	,036	,226
	N	94	95	94	95	94	95	94

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

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Se puede observar en la tabla que el cruce entre el *total de capital social* y *clima familiar* es de 0.363, una relación positiva, por lo que a mayor clima familiar mayor es el capital social. Por otro lado el *capital cultural* no obtuvo correlaciones significativas con el *clima familiar*, lo que indica que no hay relación entre estas dos variables. Los cruces más fuertes se dan entre el *total de capital social* y las dimensiones *unión y apoyo* (0.364) y *expresión* (0.315), así como entre la dimensión de capital social *comunicación* con el *total de clima familiar* (0.387), *unión y apoyo* (0.340) y *expresión* (0.417).

❖ **Correlación entre participación paternal y clima familiar.**

La siguiente correlación se efectuó entre el cuestionario de participación paternal y la Escala de Relaciones Interpersonales de Rivera y Andrade (2010). A continuación se presentan los cruces entre las dimensiones de ambos cuestionarios.

Tabla 32. Muestra la correlación de Pearson entre los cuestionarios de participación familiar y clima familiar.

		Participación total	SUST	APORTA	PAES
Total Clima Familiar	Correlación de Pearson	,362**	,101	,387**	,248*
	Sig. (bilateral)	,000	,332	,000	,015
	N	95	95	95	95
UNYAPO	Correlación de Pearson	,365**	,126	,340**	,278**
	Sig. (bilateral)	,000	,224	,001	,006
	N	95	95	95	95
EXPR	Correlación de Pearson	,325**	,023	,417**	,204*
	Sig. (bilateral)	,001	,822	,000	,047
	N	95	95	95	95
DIF	Correlación de Pearson	,232*	,129	,216*	,147
	Sig. (bilateral)	,024	,212	,036	,155
	N	95	95	95	95

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

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La correlación que hay entre el total de los instrumentos es de 0.362, las relaciones más fuertes arrojadas por el análisis son el total de participación paternal con *unión y apoyo* (0.365) y *expresión* (0.325); así como la dimensión *apoyo a la realización de tareas* (participación paternal) con el *total de clima familiar* (0.387), *unión y apoyo* (0.340) y *expresión* (0.417). Estos resultados permiten afirmar que existe una relación entre la participación de los padres con la percepción de los hijos acerca de su clima familiar.

❖ **Correlación entre participación familiar y nivel económico.**

El último análisis que se efectuó entre las variables familiares fue entre el cuestionario de participación paternal y el nivel económico de la familia. A continuación se muestran los resultados.

Tabla 33. Muestra la correlación de Pearson entre la participación paternal y el nivel económico familiar.

	Participación total	SUST	APORTA	PAES
Nivel Económico Correlación de Pearson	,290**	,254*	,061	,305**
Sig. (bilateral)	,004	,013	,557	,003
N	95	95	95	95

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

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Podemos observar que la relación entre el *total de participación paternal* y el *nivel económico* es débil pero significativa. La relación más fuerte se da entre el *nivel económico* y la dimensión *participación en actividades escolares* (0.305). Estos resultados no nos permiten visualizar una relación clara entre las variables.

7.3.2.1 Correlaciones entre las variables del ámbito escolar.

A continuación se muestran las correlaciones que se dan entre las variables del ámbito escolar. Dichas relaciones se han jerarquizado de mayor a menor, basándonos en el total de los cuestionarios.

❖ **Correlación entre clima escolar y bullying.**

Se realizó una correlación de Pearson para las variables de los cuestionarios de Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010) y la Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 34. Muestra la correlación de Pearson entre bullying y clima escolar.

	Bullying total	EXCSO	AVERB	AFIS	AMENA	AGRUP	AGFIN
Clima escolar	Correlación de Pearson	-,373**	-,269**	-,373**	-,233*	-,187	-,201
	Sig. (bilateral)	,000	,010	,000	,026	,076	,056
	N	91	91	91	91	91	91
REP	Correlación de Pearson	-,128	-,033	-,204	-,086	,029	-,035
	Sig. (bilateral)	,227	,756	,052	,417	,782	,742
	N	91	91	91	91	91	91
REA	Correlación de Pearson	-,319**	-,200	-,346**	-,152	-,232*	-,181
	Sig. (bilateral)	,002	,057	,001	,151	,027	,087
	N	91	91	91	91	91	91
VDP	Correlación de Pearson	-,472**	-,418**	-,415**	-,328**	-,335**	-,329**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,002	,001	,001
	N	91	91	91	91	91	91
CFP	Correlación de Pearson	-,150	-,158	-,116	-,041	-,018	-,009
	Sig. (bilateral)	,157	,135	,272	,700	,869	,935
	N	91	91	91	91	91	91
DES	Correlación de Pearson	-,224*	-,165	-,144	-,205	-,169	-,174
	Sig. (bilateral)	,032	,119	,173	,051	,109	,099
	N	91	91	91	91	91	91

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

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

Observamos que hay una correlación negativa entre los totales de *clima escolar* y *bullying* de -0.373. Así también, diversas dimensiones correlacionan entre ambas pruebas, siendo la *violencia dentro del plantel* el factor que mejor se relaciona con el test bullying (-0.472). Cabe mencionar que la interpretación de la *violencia dentro del plantel* en el cuestionario de clima escolar es inversa, pues los resultados altos se interpretan como menor *violencia dentro del plantel* y los resultados bajos como mayor *violencia percibida*, esto es debido al tipo de pregunta y a la coherencia del instrumento. Lo que quiere decir que las relaciones entre *violencia dentro del plantel* y las dimensiones de *bullying* son positivas, es decir que un resultado alto del test bullying en sus dimensiones de *exclusión social* y *agresión verbal*, está relacionado con una mayor percepción de *violencia dentro del plantel* por parte de los alumnos. Debido a lo anterior se puede decir que hay

una relación entre ser víctima de bullying y tener una percepción negativa del *clima escolar*.

❖ **Correlación entre víctima sociométrica y bullying.**

Los cruces siguientes se efectuaron entre las dimensiones del Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010) y las variables sociométricas.

Tabla 35. Muestra la correlación de Pearson entre las variables sociométricas de nombramiento de víctimas y el test Bullying GT.

	Bullying total	EXCSO	AVERB	AFIS	AMENA	AGRUP	AFIS
VICTGOLP Correlación de Pearson	,295**	,135	,239*	,251*	,250*	,429**	,214*
Sig. (bilateral)	,005	,202	,023	,016	,017	,000	,041
N	91	91	91	91	91	91	91
VICTINSUL Correlación de Pearson	,279**	,163	,231*	,172	,192	,318**	,275**
Sig. (bilateral)	,007	,122	,028	,104	,068	,002	,008
N	91	91	91	91	91	91	91

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

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

Las variables sociométricas de bullying hacen referencia a los señalamientos de víctimas dentro del grupo, la cual es una percepción social. Mientras que las dimensiones del test bullying se refieren a la percepción del individuo de ser víctima de bullying. Los resultados muestran correlaciones positivas, siendo las más fuertes las que se dan entre la dimensión *agresión grupal* con las variables sociométricas *víctima de golpes* (0.429) y *víctima de insultos* (0.318).

7.3.2.3 Correlaciones entre las variables del ámbito personal.

En este punto se muestran las correlaciones obtenidas en el cruce de las diversas variables pertenecientes al ámbito personal. Los resultados se presentan de manera jerárquica, empezando por las relaciones más fuertes.

❖ **Correlación entre expectativas y motivación.**

La siguiente correlación se efectuó entre los cuestionarios de expectativas y motivación, los cuales fueron creados para la presente investigación.

Tabla 36. Correlación de Pearson entre los cuestionarios de expectativas académicas y motivación.

	Motivación										
		Total	ATRICA	AUTOEF	ESF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU
NAA	Correlación de Pearson	,558**	,538**	,321**	,383**	,304**	,416**	,225*	,212*	,435**	,201*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,002	,000	,025	,035	,000	,047
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
PS	Correlación de Pearson	,255*	,249*	,134	,096	,226*	,045	,177	,197	,191	,137
	Sig. (bilateral)	,011	,013	,186	,344	,025	,657	,080	,051	,058	,177
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99

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

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

La dimensión *nivel de aspiraciones académicas* correlaciona significativamente con todas las dimensiones de motivación, mientras que *prestigio social* sólo con tres de estas. Las correlaciones más fuertes se dan entre la dimensión *nivel de aspiraciones académicas* con el resultado *total de motivación* (0.558) y el total de *atribuciones causales* (0.538).

❖ **Correlaciones entre autoestima y autoconcepto.**

Para esta correlación se ocupó la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011) y la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 37. Correlación de Pearson entre autoconcepto y autoestima.

		Resultado Total Autoconcepto	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
Resultado total	Correlación de Pearson	,486**	,377**	,185	,485**	,411**
Autoestima	Sig. (bilateral)	,000	,000	,066	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
CSSM	Correlación de Pearson	,458**	,446**	,255*	,308**	,368**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,011	,002	,000
	N	100	100	100	100	100
CC	Correlación de Pearson	,443**	,259**	,143	,543**	,379**
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,157	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
RF	Correlación de Pearson	,349**	,243*	,111	,375**	,324**
	Sig. (bilateral)	,000	,015	,271	,000	,001
	N	100	100	100	100	100
ENO	Correlación de Pearson	,236*	,170	,009	,331**	,183
	Sig. (bilateral)	,018	,090	,933	,001	,068
	N	100	100	100	100	100

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

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

Como se observa en la tabla, los resultados totales de ambas pruebas correlacionan positivamente en 0.486, siendo la segunda mayor correlación. La relación más fuerte se da entre *autoconcepto académico* y las *cogniciones de competencia* (0.543). El *autoconcepto deportivo* no correlacionó con ninguna dimensión de autoestima. Cabe mencionar que todas las correlaciones en el cruce con *enojo*, deben ser entendidas inversamente, esto es, mientras disminuye la puntuación del *enojo* aumenta el *autoconcepto* o cualquiera de las dimensiones con las que tiene cruce. Debido a lo anterior, se puede suponer una relación entre el autoestima y el autoconcepto.

❖ **Correlación entre autoconcepto y motivación.**

Las siguientes correlaciones se efectuaron entre las dimensiones del cuestionario de motivación para adolescentes y la Escala Tetradimensional de Autoconcepto

para Adolescentes de Guido et al. (2011), cada uno con sus respectivas dimensiones.

En la tabla se han eliminado las dimensiones de *atribución al humor* (HUM) y *autoconcepto deportivo* (AUCD), ya que sus relaciones no eran significativas.

Tabla 38. Correlación de Pearson entre motivación y autoconcepto.

		Motivación			ESF					
		Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	AYU	INT
Total	Correlación de Pearson	,471**	,388**	,524**	,482**	,250*	,163	,227*	,263**	,120
Autoconcepto	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,013	,107	,024	,009	,237
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
AUCF	Correlación de Pearson	,182	,115	,337**	,309**	,038	-,041	,049	,150	,023
	Sig. (bilateral)	,071	,257	,001	,002	,712	,690	,632	,138	,818
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
AUCA	Correlación de Pearson	,716**	,619**	,685**	,592**	,539**	,306**	,368**	,319**	,241*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,001	,016
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
AUCS	Correlación de Pearson	,448**	,409**	,345**	,351**	,130	,267**	,248*	,368**	,097
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,201	,008	,013	,000	,340
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99

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

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

La relación entre los resultados totales de ambos instrumentos es de 0.471. En general las correlaciones entre estos dos instrumentos son buenas, siendo las más fuertes: la relación entre el resultado *total de motivación* y el *autoconcepto académico* (0.716), seguida de una correlación positiva entre *autoeficacia* y *autoconcepto académico* (0.685) y entre *autoconcepto académico* y *atribuciones causales* (0.619). Estos resultados suponen una relación entre las variables.

❖ **Correlación entre hábitos de estudio y motivación.**

Los siguientes datos son obtenidos mediante la correlación de Pearson en la que se ocuparon las dimensiones del cuestionario de hábitos de estudio y las del cuestionario de motivación.

Tabla 39. Correlación de Pearson entre el cuestionario de hábitos de estudio y el cuestionario de motivación.

		Motivación			ESF						
		Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU	INT
Hábitos Total	Correlación de Pearson	,475**	,380**	,545**	,322**	,258*	,243*	,174	,201	,151	,165
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,002	,014	,021	,099	,056	,152	,118
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
MAES	Correlación de Pearson	,394**	,286**	,560**	,372**	,203	,145	,125	,006	,051	,224*
	Sig. (bilateral)	,000	,006	,000	,000	,054	,169	,239	,953	,628	,033
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
DIST	Correlación de Pearson	,276**	,279**	,092	,011	,194	,179	,151	,352**	,287**	-,022
	Sig. (bilateral)	,008	,007	,385	,915	,066	,090	,153	,001	,006	,836
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
COES	Correlación de Pearson	,226*	,167	,313**	,158	,092	,176	,063	,126	-,017	,051
	Sig. (bilateral)	,031	,114	,003	,135	,384	,096	,554	,234	,872	,630
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91

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

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

La correlación más alta es de 0.506 y se da entre *autoeficacia* y *maneras de estudiar*. En general la correlación que existe entre los dos cuestionarios es de 0.475, una correlación moderada positiva, que indica que a mayor *motivación*, mayores serán los *hábitos de estudio*. La dimensión que no tiene correlación en ningún cruce es la de *profesor*.

❖ **Correlación entre autoconcepto y hábitos de estudio.**

A continuación se presenta la correlación de Pearson efectuada mediante los cruces del cuestionario de hábitos de estudio y la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011).

Tabla 40. Correlación de Pearson entre hábitos de estudio y autoconcepto.

		Resultado Total Hábitos de Estudio	MAES	DIST	COES
Resultado Total Autoconcepto	Correlación de Pearson	,403**	,449**	,050	,156
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,637	,139
	N	91	91	91	91
AUCF	Correlación de Pearson	,262*	,377**	-,101	,066
	Sig. (bilateral)	,012	,000	,339	,536
	N	91	91	91	91
AUCD	Correlación de Pearson	,211*	,261*	-,067	,130
	Sig. (bilateral)	,045	,012	,528	,219
	N	91	91	91	91
AUCA	Correlación de Pearson	,526**	,487**	,247*	,214*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,018	,042
	N	91	91	91	91
AUCS	Correlación de Pearson	,168	,170	,079	,037
	Sig. (bilateral)	,111	,107	,458	,726
	N	91	91	91	91

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

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

Los resultados totales de ambos instrumentos correlacionan de forma positiva y moderada (0.403). La correlación más alta se da entre el cruce de *autoconcepto académico* y el resultado total de *hábitos de estudio* (0.526). Otras correlaciones a considerar se dan entre: *maneras de estudiar con autoconcepto físico* (0.377) y *autoconcepto académico* (0.487). Todas las correlaciones son positivas. La única dimensión que no obtuvo relaciones significativas fue *autoconcepto social*. Debido a lo anterior se puede vislumbrar una posible relación entre las variables.

❖ **Correlación entre expectativas y hábitos de estudio.**

La siguiente correlación se efectuó entre las dimensiones del cuestionario de expectativas académicas y del cuestionario de hábitos de estudio. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 41. Correlación de Pearson entre hábitos de estudio y expectativas académicas.

		Total Hábitos de Estudio	MAES	DIST	COES
NAA	Correlación de Pearson	,334**	,234*	,253*	,193
	Sig. (bilateral)	,001	,025	,015	,067
	N	91	91	91	91
PS	Correlación de Pearson	,251*	,221*	,125	,121
	Sig. (bilateral)	,016	,036	,238	,254
	N	91	91	91	91

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

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

La dimensión *nivel de aspiraciones académicas* correlaciona positivamente con el resultado total de hábitos de estudio en 0.334. Por su parte la dimensión *prestigio social* correlaciona débilmente con el total de hábitos de estudio y la dimensión *maneras de estudiar*. Estos resultados indican una posible relación entre las variables.

❖ **Correlación entre autoconcepto y expectativas de los alumnos.**

Para explorar esta relación se utilizó el cuestionario de expectativas académicas y la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 42. Correlación de Pearson entre expectativas académicas y autoconcepto.

		Total	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
		Autoconcepto				
NAA	Correlación de Pearson	,390**	,195	,085	,461**	,457**
	Sig. (bilateral)	,000	,052	,398	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
PS	Correlación de Pearson	,311**	,193	,143	,385**	,194
	Sig. (bilateral)	,002	,054	,157	,000	,053
	N	100	100	100	100	100

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

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

El *nivel de aspiraciones académicas* correlaciona positivamente con el resultado total de autoconcepto (0.390), *autoconcepto académico* (0.461) y *autoconcepto social* (0.457). El *prestigio social* correlaciona positivamente con el resultado *total de autoconcepto* (0.311) y *autoconcepto académico* (0.385). A partir de estos resultados podemos decir que mientras el *autoconcepto* aumenta las *expectativas académicas* de los alumnos también lo hacen.

❖ **Correlación entre autoestima y motivación.**

Para explorar esta relación se ocupó la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011) y el cuestionario de motivación. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos.

Tabla 43. Muestra el análisis de correlación de Pearson entre los cuestionarios de autoestima y motivación.

		Motivación			ESF						
		Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU	INT
Autoestima	Correlación de Pearson	,362**	,293**	,424**	,310**	,214*	,130	,192	,043	,236*	,048
Total	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000	,002	,034	,198	,057	,673	,019	,638
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
CSSM	Correlación de Pearson	,158	,089	,334**	,197	,025	-,007	,023	-,046	,100	,035
	Sig. (bilateral)	,118	,381	,001	,050	,804	,945	,822	,652	,325	,731
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
CC	Correlación de Pearson	,550**	,505**	,410**	,397**	,377**	,339**	,341**	,059	,343**	,213*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,562	,001	,034
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
RF	Correlación de Pearson	,273**	,211*	,355**	,278**	,134	,105	,102	,080	,137	-,020
	Sig. (bilateral)	,006	,036	,000	,005	,185	,299	,316	,433	,177	,846
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
ENO	Correlación de Pearson	,204*	,169	,224*	,092	,212*	-,008	,215*	,081	,218*	-,102
	Sig. (bilateral)	,043	,095	,026	,363	,035	,941	,033	,425	,030	,313
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99

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

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

El cruce que se da entre los totales de ambos cuestionarios es de 0.362. Las correlaciones más representativas entre estos cuestionarios son: *autoeficacia* y el resultado *total de autoestima* con 0.424, *cogniciones de competencia* y el resultado *total de motivación* con 0.550, *cogniciones de competencia* y *atribuciones causales* con 0.505, *cogniciones de competencia* y *autoeficacia* con 0.410. La dimensión *humor* no tiene correlación con ninguno de sus cruces. Estos resultados nos indican que existe relación entre las variables analizadas.

❖ **Correlación entre inteligencia y motivación.**

La siguiente relación se efectuó ocupando las dimensiones del cuestionario de motivación y el Test Domino-D70 de Kowrousky y Rennes (2000). A continuación se muestran los resultados.

Tabla 44. Muestra la correlación de Pearson entre los instrumentos de inteligencia y motivación.

	Motivación			ESF						
	total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU	INT
Factor G	,309**	,325**	,072	,097	,298**	,259*	,309**	,116	,300**	-,019
Correlación de Pearson										
Sig. (bilateral)	,003	,002	,498	,362	,004	,013	,003	,275	,004	,858
N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91

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

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

La relación entre el *Factor G* y el resultado *total de motivación* es moderada positiva (0.309). La correlación más alta se da entre el *Factor G* y *atribuciones causales* con 0.325. Tomando en cuenta estos resultados podemos decir que existe una relación positiva entre la *motivación* y la *inteligencia*.

❖ **Correlación entre autoestima y hábitos de estudio.**

La siguiente correlación se realizó entre las dimensiones de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011) y las del cuestionario de hábitos de estudio. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 45. Muestra la correlación entre los cuestionarios de autoestima y hábitos de estudio.

		Hábitos de Estudio total	MAES	DIST	COES
Autoestima total	Correlación de Pearson	,306**	,255*	,105	,232*
	Sig. (bilateral)	,003	,015	,320	,027
	N	91	91	91	91
CSSM	Correlación de Pearson	,252*	,269**	-,037	,201
	Sig. (bilateral)	,016	,010	,730	,057
	N	91	91	91	91
CC	Correlación de Pearson	,303**	,280**	,158	,107
	Sig. (bilateral)	,004	,007	,135	,311
	N	91	91	91	91
RF	Correlación de Pearson	,248*	,135	,115	,312**
	Sig. (bilateral)	,018	,201	,278	,003
	N	91	91	91	91
ENO	Correlación de Pearson	,165	,092	,170	,097
	Sig. (bilateral)	,119	,388	,106	,361
	N	91	91	91	91

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

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

Esta tabla nos muestra una correlación entre el resultado total de ambos cuestionarios con un 0.306. La correlación más alta se dio entre *contexto de estudio y relación familiar* con 0.312; otra correlación con puntaje moderado es el cruce del *total de hábitos de estudio* y la dimensión de *cogniciones de competencia* (0.303). Debido a estos resultados se puede afirmar que existe una relación entre *hábitos de estudio* y *autoestima*, al menos en las dimensiones mencionadas.

7.3.3 Tercer nivel de análisis: Correlaciones entre las variables del ámbito familiar y escolar con las pertenecientes al ámbito personal.

En este tercer nivel de análisis se muestran las relaciones significativas obtenidas en los cruces de los ámbitos familiar y escolar con el personal.

7.3.3.1 Correlaciones entre variables familiares y personales.

A continuación se presentan las relaciones moderadas que se dan entre las variables familiares y personales. Los resultados de estas correlaciones se presentan de manera jerarquizada, comenzando por aquellas relaciones más fuertes.

❖ Correlación entre autoconcepto y clima familiar.

Para explorar esta relación se ocuparon las dimensiones de la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011) y la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 46. Muestra los resultados de la correlación del clima familiar y autoconcepto.

		Total	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
		Autoconcepto				
Total Clima Familiar	Correlación de Pearson	,463**	,406**	,260**	,342**	,390**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,009	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
UNYAPO	Correlación de Pearson	,455**	,342**	,233*	,423**	,369**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,020	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
EXPR	Correlación de Pearson	,436**	,392**	,248*	,305**	,373**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,013	,002	,000
	N	100	100	100	100	100
DIF	Correlación de Pearson	,283**	,313**	,186	,113	,249*
	Sig. (bilateral)	,004	,002	,064	,263	,013
	N	100	100	100	100	100

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

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

Esta tabla nos arroja diversas correlaciones mayores a 0.3, destacando la relación entre el resultado total de ambas escalas con 0.463. Las relaciones que involucran a la variable *dificultades* deben entenderse de manera inversa debido a las características de la escala.

Por la gran cantidad de correlaciones significativas presentadas, se puede suponer que un buen *clima familiar* está relacionado con un buen *autoconcepto*.

❖ **Correlación entre participación paternal y autoconcepto.**

Para este cruce se utilizaron las dimensiones del cuestionario de participación paternal, las cuales se vincularon con las de la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 47. Correlación de Pearson entre autoconcepto y participación paternal.

		Autoconcepto				
		Total	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
Participación Total	Correlación de Pearson	,444**	,292**	,200	,482**	,356**
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,052	,000	,000
	N	95	95	95	95	95
APORTA	Correlación de Pearson	,428**	,332**	,254*	,350**	,355**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,013	,000	,000
	N	95	95	95	95	95
PAES	Correlación de Pearson	,359**	,246*	,120	,409**	,299**
	Sig. (bilateral)	,000	,016	,247	,000	,003
	N	95	95	95	95	95
SUST	Correlación de Pearson	,094	-,029	,025	,232*	,038
	Sig. (bilateral)	,364	,778	,810	,024	,716
	N	95	95	95	95	95

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

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

En la tabla se observan correlaciones positivas, de las cuales destaca el cruce total de ambas escalas (0.444), *la participación total* con el *autoconcepto académico* (0.482) y la dimensión *apoyo a la realización de tareas* con el *autoconcepto total* (0.428). Las diversas correlaciones permiten vislumbrar una relación entre el *autoconcepto* y la *participación paternal*.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar con hábitos de estudio.**

La siguiente correlación se efectuó entre las dimensiones del cuestionario de capital cultural y social familiar con las del cuestionario de hábitos de estudio. Los resultados obtenidos son los siguientes.

Tabla 48. Muestra la correlación de Pearson entre el capital cultural y social de la familia con hábitos de estudio.

		Capital cultural total	APCUL	CAPIN	MAEDU	Capital social total	COMS	ACTICUL	SOED
Hábitos total	Correlación de Pearson	,422**	,294**	,368**	,241*	,374**	,350**	,280**	,081
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,000	,022	,000	,001	,007	,450
	N	90	91	90	91	90	91	91	90
MAES	Correlación de Pearson	,385**	,298**	,314**	,200	,266*	,192	,223*	,110
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,003	,058	,011	,069	,034	,302
	N	90	91	90	91	90	91	91	90
DIST	Correlación de Pearson	,075	-,009	,159	,040	,175	,191	,172	-,058
	Sig. (bilateral)	,480	,936	,134	,707	,099	,070	,103	,586
	N	90	91	90	91	90	91	91	90
COES	Correlación de Pearson	,324**	,229*	,224*	,233*	,339**	,407**	,148	,064
	Sig. (bilateral)	,002	,029	,034	,026	,001	,000	,162	,550
	N	90	91	90	91	90	91	91	90

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

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

El cruce entre el resultado *total de hábitos de estudio* con el *total de capital cultural* muestra una correlación de 0.422, y con el resultado *total de capital social* de 0.374. Las relaciones más fuertes en el análisis son: el *total de capital cultural* con *maneras de estudiar* (0.385) y *contexto de estudio* (0.324); *capital institucionalizado* con *maneras de estudiar* (0.314); el total de capital social con *contexto de estudio* (0.339): *el total de hábitos de estudio* con *comunicación*

(0.350) y esta última con *contexto de estudio* (0.407). En base a los resultados podemos decir que hay una relación positiva entre las variables.

❖ **Correlación entre participación paternal y hábitos de estudio.**

Para examinar esta relación se ocuparon las dimensiones del cuestionario de participación paternal, las cuales se cruzaron con las del cuestionario de hábitos de estudio. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 49. Correlación de Pearson entre participación paternal y hábitos de estudio.

		Participación Total	APORTA	PAES	SUST
Hábitos total	Correlación de Pearson	,412**	,350**	,312**	,196
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,003	,063
	N	91	91	91	91
MAES	Correlación de Pearson	,296**	,192	,227*	,226*
	Sig. (bilateral)	,004	,069	,031	,031
	N	91	91	91	91
DIST	Correlación de Pearson	,164	,191	,133	-,017
	Sig. (bilateral)	,121	,070	,210	,875
	N	91	91	91	91
COES	Correlación de Pearson	,392**	,407**	,281**	,104
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,007	,328
	N	91	91	91	91

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

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

La correlación más fuerte se da entre el resultado total de ambas escalas (0.412), seguida por el cruce entre la dimensión *contexto de estudio* y *apoyo a la realización de tareas* (0.350). La dimensión *sustento* del cuestionario de participación paternal no correlacionó con ninguna dimensión de hábitos de estudio. Lo mismo se puede decir de la dimensión *distracciones* de hábitos, la cual no obtuvo correlaciones significativas con ninguno de sus cruces. Las correlaciones obtenidas suponen una relación entre las variables.

❖ **Correlación entre participación paternal y autoestima.**

Para esta correlación utilizamos el cuestionario de participación paternal y la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 50. Correlación de Pearson entre autoestima y participación paternal.

		Autoestima total	CSSM	CC	RF	ENO
Participación Total	Correlación de Pearson	,378**	,301**	,307**	,396**	,164
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,003	,000	,112
	N	95	95	95	95	95
APORTA	Correlación de Pearson	,408**	,280**	,370**	,487**	,116
	Sig. (bilateral)	,000	,006	,000	,000	,263
	N	95	95	95	95	95
PAES	Correlación de Pearson	,251*	,210*	,144	,241*	,202*
	Sig. (bilateral)	,014	,041	,163	,019	,050
	N	95	95	95	95	95
SUST	Correlación de Pearson	,112	,137	,136	,068	-,023
	Sig. (bilateral)	,279	,186	,188	,511	,821
	N	95	95	95	95	95

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

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

La tabla muestra una correlación entre el total de ambas escalas de 0.378. Las relaciones más fuertes se dan entre la dimensión *apoyo a la realización de tareas* con *relación familiar* (0.478) y el *autoestima total* (0.408), seguidas de *relación familiar* con la *participación total* (0.396). De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede decir que existe una relación entre las variables.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar con autoconcepto.**

Para explorar esta relación se utilizó el cuestionario de capital social y cultural familiar y la Escala Tetradsimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011). Los resultados son los siguientes.

Tabla 51. Muestra la correlación de Pearson entre el capital cultural y social de la familia con el autoconcepto.

		Capital cultural total	APCUL	CAPIN	MAEDU	Capital social total	COMS	ACTICUL	SOED
Autoconcepto Total	Correlación de Pearson	,327**	,200	,188	,322**	,372**	,428**	,271**	-,035
	Sig. (bilateral)	,001	,052	,069	,001	,000	,000	,008	,736
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AUCF	Correlación de Pearson	,222*	,159	,074	,237*	,190	,332**	,134	-,176
	Sig. (bilateral)	,031	,124	,476	,021	,066	,001	,197	,090
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AUCD	Correlación de Pearson	,081	-,010	,041	,154	,204*	,254*	,052	,076
	Sig. (bilateral)	,436	,922	,696	,136	,048	,013	,620	,466
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AUCA	Correlación de Pearson	,431**	,253*	,312**	,380**	,422**	,350**	,401**	,036
	Sig. (bilateral)	,000	,013	,002	,000	,000	,000	,000	,730
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AUCS	Correlación de Pearson	,231*	,202*	,123	,165	,301**	,355**	,216*	-,040
	Sig. (bilateral)	,025	,049	,237	,110	,003	,000	,035	,700
	N	94	95	94	95	94	95	95	94

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

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

El *total de autoconcepto* tiene una correlación con el *total de capital cultural* de 0.327 y una con el *total de capital social* de 0.372, lo que nos dice que hay una relación entre las variables. Las correlaciones más fuertes entre estos dos cuestionarios se dan entre el *total de capital social* y autoconcepto académico (0.422), el *total de autoconcepto* y comunicación (0.428), y actividades culturales con autoconcepto académico (0.401).

❖ **Correlación entre expectativas académicas de los alumnos y clima familiar.**

La siguiente tabla muestra los cruces entre el cuestionario de expectativas académicas y la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 52. Correlación de Pearson entre expectativas y clima familiar.

		Clima Familiar			
		Total	UNYAPO	EXPR	DIF
NAA	Correlación de Pearson	,366**	,414**	,321**	,183
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,067
	N	101	101	101	101
PS	Correlación de Pearson	,268**	,247*	,286**	,136
	Sig. (bilateral)	,007	,013	,004	,174
	N	101	101	101	101

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

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

En la tabla se observan correlaciones positivas entre la dimensión *nivel de aspiraciones académicas* con: *total de clima familiar* (0.366) y sus dimensiones *unión y apoyo* (0.414) y *expresión* (0.321). Mientras que la dimensión *prestigio social* correlaciona débilmente con las mismas dimensiones de clima familiar. Debido a estos resultados, se puede suponer que hay relación entre las variables.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar y expectativas.**

Se exploró la relación entre las dimensiones del cuestionario de expectativas académicas con las del cuestionario de capital cultural y social familiar. Los resultados se presentan en seguida.

Tabla 53. Muestra la correlación de Pearson entre el cuestionario de expectativas y el de capital cultural y social de la familia.

	Capital cultural total	APCUL	CAPIN	MAEDU	Capital social total	COMS	ACTICUL	SOED
NAA Correlación de Pearson	,366**	,268**	,248*	,271**	,211*	,164	,269**	-,056
Sig. (bilateral)	,000	,009	,016	,008	,041	,113	,008	,590
N	94	95	94	95	94	95	95	94
PS Correlación de Pearson	,263*	,121	,140	,330**	,067	,252*	-,027	-,163
Sig. (bilateral)	,010	,243	,180	,001	,523	,014	,792	,117
N	94	95	94	95	94	95	95	94

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

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

La dimensión de expectativas académicas *nivel de aspiraciones académicas* correlaciona positivamente con el resultado *total de capital cultural* (0.366). La dimensión *prestigio social* tiene una correlación positiva con la dimensión *materiales educativos* (0.330). Los resultados nos permiten decir que el *capital cultural* de la familia y el *nivel de aspiraciones académicas* de los hijos mantienen una relación. Por otro lado se vislumbra una posible relación entre el *capital cultural (materiales educativos)* y el *prestigio social*.

❖ **Correlación entre autoestima y clima familiar.**

Las dimensiones para observar las relaciones entre ambas variables se extrajeron de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011) y de la Escala de Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). Los resultados de la correlación de Pearson son los siguientes.

Tabla 54. Correlación de Pearson entre autoestima y clima familiar.

		Resultado Clima Familiar Total	UNYAPO	EXPR	DIF
Resultado total	Correlación de Pearson	,361**	,299**	,354**	,279**
Autoestima	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,005
	N	101	101	101	101
CSSM	Correlación de Pearson	,285**	,208*	,258**	,293**
	Sig. (bilateral)	,004	,037	,009	,003
	N	101	101	101	101
CC	Correlación de Pearson	,181	,132	,188	,149
	Sig. (bilateral)	,070	,187	,060	,138
	N	101	101	101	101
RF	Correlación de Pearson	,481**	,424**	,481**	,320**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001
	N	101	101	101	101
ENO	Correlación de Pearson	,151	,159	,158	,052
	Sig. (bilateral)	,133	,111	,115	,608
	N	101	101	101	101

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

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

En la tabla se muestran correlaciones positivas entre los dos instrumentos, siendo la relación más fuerte la ubicada entre *expresión y relación familiar*, con 0.481. El cruce entre los resultados de ambas pruebas es de 0.361. Estos datos indican una relación entre el *clima familiar* y la *autoestima* de los alumnos, sobre todo en su dimensión relación familiar.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar con autoestima.**

Esta relación se exploró mediante el cruce del cuestionario de capital cultural y social familiar con la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 55. Muestra la correlación de Pearson entre el capital cultural y social familiar con autoestima.

		Capital cultural total	APCUL	CAPIN	MAEDU	Capital social total	COMS	ACTICUL	SOED
Autoestima	Correlación de Pearson	,170	,078	,152	,152	,352**	,408**	,201	,026
Total	Sig. (bilateral)	,101	,453	,145	,140	,000	,000	,051	,800
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
CSSM	Correlación de Pearson	,086	,079	,081	,019	,254*	,280**	,179	-,002
	Sig. (bilateral)	,412	,446	,437	,852	,013	,006	,082	,984
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
CC	Correlación de Pearson	,141	,058	,091	,165	,352**	,370**	,225*	,056
	Sig. (bilateral)	,175	,575	,384	,111	,001	,000	,029	,589
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
RF	Correlación de Pearson	,130	,034	,191	,086	,381**	,487**	,083	,135
	Sig. (bilateral)	,210	,745	,065	,409	,000	,000	,426	,194
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
ENO	Correlación de Pearson	,228*	,080	,132	,303**	,088	,116	,157	-,153
	Sig. (bilateral)	,027	,443	,206	,003	,401	,263	,129	,142
	N	94	95	94	95	94	95	95	94

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

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

El *autoestima* total y el *capital social* obtuvieron una correlación de 0.352. Las tres relaciones más fuertes se dan entre el *total de capital social* y *relación familiar* (0.381), *comunicación* y el *total de autoestima* (0.408) y por último *comunicación* y *relación familiar* (0.487). Estos resultados nos revelan que hay una relación positiva entre el *autoestima* y el *capital social*, pero no así con el *capital cultural*.

❖ **Correlación entre capital cultural y social familiar con motivación.**

Para examinar la relación entre las variables se tomaron en cuenta las dimensiones del cuestionario de motivación y las del cuestionario de capital cultural y social familiar. Para fines prácticos se han eliminado las dimensiones que no obtuvieron relaciones significativas en ninguno de sus cruces. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 56. Muestra la correlación de Pearson entre el capital cultural y social familiar con motivación.

		Capital Cultural Total	APCUL	CAPIN	MAEDU	Capital social total	COMS	ACTICUL	SOED
Motivación Total	Correlación de Pearson	,324**	,188	,274**	,252*	,281**	,313**	,270**	-,095
	Sig. (bilateral)	,001	,069	,008	,014	,006	,002	,008	,362
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
ATRICA	Correlación de Pearson	,257*	,126	,214*	,234*	,199	,268**	,181	-,121
	Sig. (bilateral)	,012	,222	,039	,023	,055	,009	,080	,244
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AUTOEF	Correlación de Pearson	,390**	,312**	,342**	,175	,431**	,302**	,453**	,062
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,001	,091	,000	,003	,000	,552
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
ESF/CAP	Correlación de Pearson	,360**	,242*	,166	,370**	,285**	,240*	,219*	,085
	Sig. (bilateral)	,000	,018	,109	,000	,005	,019	,033	,414
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
DIFT	Correlación de Pearson	,134	-,047	,229*	,152	,193	,200	,172	-,024
	Sig. (bilateral)	,198	,649	,027	,140	,062	,053	,096	,816
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
PRO	Correlación de Pearson	,070	-,097	,053	,234*	,061	,178	,028	-,142
	Sig. (bilateral)	,503	,348	,612	,023	,559	,084	,787	,172
	N	94	95	94	95	94	95	95	94
AYU	Correlación de Pearson	,166	,111	,128	,119	,013	,139	,079	-,274**
	Sig. (bilateral)	,110	,283	,218	,251	,903	,180	,449	,007
	N	94	95	94	95	94	95	95	94

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

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

El cruce entre el total de *motivación* y el total de *capital cultural* obtuvo una correlación de 0.324. Las tres relaciones más fuertes se dan entre la dimensión *autoeficacia* con: el total de *capital cultural* (0.390), con el *total de capital social* (0.431) y con la dimensión *actividades culturales* (0.453). Las dimensiones que hacen referencia a atribuciones causales obtuvieron pocas relaciones significativas con el cuestionario de capital cultural y social familiar, por lo que no se encontró relación entre las variables. Por otro lado, al presentarse correlaciones

moderadas entre los resultados de *capital cultural y social* con la *autoeficacia* se puede afirmar que existe una relación parcial que involucra únicamente a esta variable motivacional.

❖ **Correlación entre participación paterna y motivación.**

Para examinar la relación entre ambas variables se utilizaron los cuestionarios de participación paterna y motivación. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 57. Correlación de Pearson entre motivación y participación paterna.

	Motivación			ESF/							
	Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIF	SUER	PRO	HUM	AYU	INT	
Participación Total	Correlación de Pearson	,317**	,225*	,481**	,326**	,157	,121	,052	,127	,058	,010
	Sig. (bilateral)	,002	,028	,000	,001	,130	,243	,618	,218	,578	,920
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
APORTA	Correlación de Pearson	,313**	,268**	,302**	,240*	,200	,140	,178	,155	,139	,022
	Sig. (bilateral)	,002	,009	,003	,019	,053	,176	,084	,134	,180	,831
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
PAES	Correlación de Pearson	,246*	,169	,400**	,271**	,054	,130	-	,135	,077	-
	Sig. (bilateral)	,016	,102	,000	,008	,602	,208	,853	,192	,459	,670
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
SUST	Correlación de Pearson	,072	-,002	,315**	,162	,088	-,064	-	-,073	-	,076
	Sig. (bilateral)	,486	,983	,002	,116	,396	,540	,068	,480	,126	,466
	N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95

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

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

En la tabla se observan pocas relaciones mayores a 0.3, de estas destacan las que se dan entre *autoeficacia* y las dimensiones de participación paterna. Las dimensiones que hacen referencia a las *atribuciones causales* no correlacionan con el cuestionario de participación paterna, a excepción de *esfuerzo/capacidad* que presenta correlaciones débiles en sus cruces. Debido a estos resultados

podemos decir que existe relación únicamente entre la participación paterna y la dimensión autoeficacia.

7.3.3.2 Correlaciones entre variables personales y escolares.

A continuación se presentan de manera jerárquica aquellas relaciones encontradas entre las variables personales y las escolares.

❖ Correlación entre clima escolar y hábitos de estudio.

Para explorar esta relación, utilizamos el cuestionario de hábitos de estudio y la Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 58. Correlación entre hábitos de estudio y clima escolar.

		Total Hábitos de Estudio	MAES	DIST	COES
Clima escolar total	Correlación de Pearson	,454**	,431**	,084	,309**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,428	,003
	N	91	91	91	91
REP	Correlación de Pearson	,399**	,402**	-,031	,341**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,771	,001
	N	91	91	91	91
REA	Correlación de Pearson	,265*	,281**	,049	,113
	Sig. (bilateral)	,011	,007	,645	,285
	N	91	91	91	91
VDP	Correlación de Pearson	,222*	,143	,167	,159
	Sig. (bilateral)	,034	,176	,114	,133
	N	91	91	91	91
CFP	Correlación de Pearson	,189	,198	,007	,119
	Sig. (bilateral)	,073	,060	,945	,260
	N	91	91	91	91
DES	Correlación de Pearson	,389**	,348**	,173	,197
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,101	,061
	N	91	91	91	91

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

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

La relación más fuerte se encuentra entre el resultado total de ambos cuestionarios (0.454), por lo que se puede afirmar que hay una relación positiva entre los *hábitos de estudio y el clima escolar*. Las dimensiones que no obtuvieron correlaciones significativas fueron *distracciones y condiciones físicas del plantel* del cuestionario de hábitos de estudio y clima escolar respectivamente.

❖ **Correlación entre autoestima y clima escolar.**

Para realizar esta correlación ocupamos la Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010) y la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011). Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 59. Muestra la correlación de Pearson entre autoestima y clima escolar.

		Autoestima total	CSSM	CC	RF	ENO
Clima Escolar Total.	Correlación de Pearson	,444**	,332**	,352**	,431**	,277**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,005
	N	101	101	101	101	101
REP	Correlación de Pearson	,327**	,279**	,181	,356**	,188
	Sig. (bilateral)	,001	,005	,070	,000	,059
	N	101	101	101	101	101
REA	Correlación de Pearson	,390**	,331**	,303**	,357**	,214*
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,002	,000	,032
	N	101	101	101	101	101
VDP	Correlación de Pearson	,444**	,300**	,378**	,321**	,458**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,001	,000
	N	101	101	101	101	101
CFP	Correlación de Pearson	,036	,027	,068	,060	-,067
	Sig. (bilateral)	,724	,787	,499	,554	,508
	N	101	101	101	101	101
DES	Correlación de Pearson	,220*	,084	,269**	,276**	,068
	Sig. (bilateral)	,027	,406	,007	,005	,500
	N	101	101	101	101	101

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

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

Los resultados totales de ambos cuestionarios tienen una correlación de 0.444. El cruce con la correlación más fuerte es el que se da entre *enojo y violencia dentro del plantel*, con un 0.458. La dimensión que no obtuvo correlaciones significativas fue *condiciones físicas del plantel*, correspondiente al cuestionario de clima escolar. Las diversas correlaciones obtenidas nos permiten vislumbrar una relación entre la autoestima y el clima escolar.

❖ **Correlación entre las variables sociométricas y motivación.**

Para este cruce utilizamos el cuestionario de motivación para adolescentes y las variables sociométricas, de las cuales únicamente el rechazo obtuvo correlaciones significativas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 60. Correlación de Pearson entre motivación y rechazo sociométrico.

	Motivación									
	Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	HUM	AYU	INT
Rechazo										
Correlación Pearson	-,391**	-,354**	-,314**	-,319**	-,139	-,253*	-,214*	-,058	-,238*	-,219*
Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,001	,171	,012	,034	,571	,018	,029
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99

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

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

En la tabla obtenemos relaciones negativas significativas entre las dimensiones de *motivación* y la variable *rechazo*. Las relaciones más fuertes son entre *rechazo* con: el *total de motivación* (-0.391), *atribuciones causales* (-0.354), *esfuerzo/capacidad* (-0.319) y *autoeficacia* (-0.314). A partir de estos resultados podemos decir que existe una relación negativa entre las variables.

❖ **Correlación entre autoconcepto y variables sociométricas.**

Para explorar esta relación se utilizó la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011) y las variables sociométricas. Cabe mencionar que únicamente se presentan aquellas variables que obtuvieron correlaciones significativas. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 61. Correlación de Pearson entre variables sociométricas y autoconcepto.

		Resultado Total Autoconcepto	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
ACEPTACIÓN	Correlación de Pearson	-,034	-,025	-,246*	,098	,075
	Sig. (bilateral)	,737	,808	,014	,332	,459
	N	100	100	100	100	100
RECHAZO	Correlación de Pearson	-,386**	-,236*	-,168	-,373**	-,407**
	Sig. (bilateral)	,000	,018	,095	,000	,000
	N	100	100	100	100	100

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

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

Podemos observar que el cruce de *rechazo* con el *total de motivación* presenta una correlación moderada negativa (-0.386). La dimensión *autoconcepto social* muestra una correlación negativa con el *rechazo* (-0.373). En base a estos resultados podemos decir que existe una relación entre el rechazo y el autoconcepto.

❖ **Correlación entre variables sociométricas y expectativas.**

Para esta correlación utilizamos las dimensiones del cuestionario de expectativas académicas para adolescentes y las variables sociométricas, de las cuales únicamente se presentan las referentes al estatus, ya que fueron las que correlacionaron significativamente.

Tabla 62. Correlación de Pearson entre expectativas y variables sociométricas.

		NAA	PS
ACEPTACIÓN	Correlación de Pearson	,122	-,010
	Sig. (bilateral)	,223	,924
	N	101	101
RECHAZO	Correlación de Pearson	-,416**	-,136
	Sig. (bilateral)	,000	,174
	N	101	101

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

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

En la tabla podemos ver que existe una correlación negativa entre *nivel de aspiraciones académicas* y el *rechazo* (-0.416), lo que indica una asociación entre dichas variables.

❖ **Correlación entre clima escolar y motivación.**

Para verificar la relación se ocupó la Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010) y el cuestionario de motivación. Cabe mencionar que se eliminaron aquellas dimensiones que no tuvieron relaciones significativas. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 63. Correlación de Pearson entre motivación y clima escolar.

		Motivación			ESF				
		Total	ATRICA	AUTOEF	CAP	DIFT	SUER	PRO	INT
Clima escolar	Correlación de Pearson	,335**	,286**	,331**	,162	,250*	,219*	,119	,229*
	Sig. (bilateral)	,001	,004	,001	,109	,013	,029	,241	,023
	N	99	99	99	99	99	99	99	99
REP	Correlación de Pearson	,233*	,164	,368**	,136	,246*	,074	-,026	,193
	Sig. (bilateral)	,020	,105	,000	,180	,014	,466	,795	,055
	N	99	99	99	99	99	99	99	99
REA	Correlación de Pearson	,306**	,220*	,465**	,335**	,171	,078	-,010	,196
	Sig. (bilateral)	,002	,029	,000	,001	,090	,440	,922	,052
	N	99	99	99	99	99	99	99	99
VDP	Correlación de Pearson	,246*	,256*	,068	,046	,197	,284**	,215*	,007
	Sig. (bilateral)	,014	,010	,507	,653	,051	,004	,033	,943
	N	99	99	99	99	99	99	99	99
DES	Correlación de Pearson	,275**	,275**	,117	,073	,072	,200*	,258**	,243*
	Sig. (bilateral)	,006	,006	,249	,475	,477	,047	,010	,015
	N	99	99	99	99	99	99	99	99

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

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

Existe una relación positiva mayor a 0.3 entre el resultado total de ambos cuestionarios (0.335), así como entre las siguientes dimensiones: *relación entre profesores y autoeficacia* (0.368), *relación entre alumnos con el resultado total de motivación* (0.306) y sus dimensiones *autoeficacia* (0.465) y *esfuerzo/capacidad* (0.335). Además de estas relaciones, se encontraron diversas correlaciones débiles entre las dimensiones de ambos cuestionarios, por lo que se puede afirmar que hay cierta relación entre las variables.

❖ **Correlación entre bullying y hábitos de estudio.**

La siguiente correlación se realizó utilizando en cuestionario de hábitos de estudio y el Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010). Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 64. Muestra los cruces entre el cuestionario de hábitos de estudio y el cuestionario sobre bullying.

		Total Hábitos de Estudio	MAES	DIST	COES
Total del test Bullying GT	Correlación de Pearson	-,334**	-,247*	-,285**	-,133
	Sig. (bilateral)	,001	,020	,007	,214
	N	89	89	89	89
EXCSO	Correlación de Pearson	-,191	-,058	-,266*	-,144
	Sig. (bilateral)	,072	,587	,012	,177
	N	89	89	89	89
AVERB	Correlación de Pearson	-,270*	-,229*	-,234*	-,035
	Sig. (bilateral)	,011	,031	,027	,744
	N	89	89	89	89
AFIS	Correlación de Pearson	-,254*	-,201	-,174	-,119
	Sig. (bilateral)	,017	,059	,103	,268
	N	89	89	89	89
AMENA	Correlación de Pearson	-,267*	-,197	-,236*	-,097
	Sig. (bilateral)	,011	,064	,026	,365
	N	89	89	89	89
AGRUP	Correlación de Pearson	-,190	-,153	-,227*	,031
	Sig. (bilateral)	,075	,152	,033	,777
	N	89	89	89	89
AGFIN	Correlación de Pearson	-,391**	-,337**	-,193	-,206
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,070	,052
	N	89	89	89	89

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

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

En la tabla destaca la relación que se da entre el total de ambos cuestionarios (-0.334) y la que se obtiene en el cruce de *agresión física indirecta* y el resultado *total de hábitos de estudio* (-0.391). Estas relaciones nos hacen pensar que el *bullying* puede afectar diferentes aspectos relacionados con la escuela, en este caso los *hábitos de estudio*.

❖ Correlación entre autoestima y bullying.

Los siguientes datos se obtuvieron al cruzar las dimensiones de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al, (2011) con las del Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010). Los resultados mediante la correlación de Pearson son los siguientes.

Tabla 65. Muestra la correlación de Pearson entre bullying y autoestima.

		Autoestima total	CSSM	CC	RF	ENO
Bullying Total	Correlación de Pearson	-,301**	-,226*	-,353**	-,179	-,221*
	Sig. (bilateral)	,004	,031	,001	,089	,035
	N	91	91	91	91	91
EXCSO	Correlación de Pearson	-,309**	-,254*	-,310**	-,190	-,249*
	Sig. (bilateral)	,003	,015	,003	,072	,017
	N	91	91	91	91	91
AVERB	Correlación de Pearson	-,271**	-,234*	-,248*	-,146	-,262*
	Sig. (bilateral)	,009	,026	,018	,167	,012
	N	91	91	91	91	91
AFIS	Correlación de Pearson	-,161	-,055	-,290**	-,104	-,092
	Sig. (bilateral)	,127	,603	,005	,329	,387
	N	91	91	91	91	91
AMENA	Correlación de Pearson	-,179	-,071	-,310**	-,128	-,083
	Sig. (bilateral)	,090	,505	,003	,227	,434
	N	91	91	91	91	91
AGRUP	Correlación de Pearson	,007	,068	-,063	,031	-,052
	Sig. (bilateral)	,945	,523	,550	,773	,626
	N	91	91	91	91	91
AGFIN	Correlación de Pearson	-,339**	-,317**	-,364**	-,207*	-,170
	Sig. (bilateral)	,001	,002	,000	,049	,107
	N	91	91	91	91	91

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

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

La correlación que existe entre los resultados totales de cada instrumento es negativa (-0.301). La relación más fuerte es de -0.364, referente al cruce de *cogniciones de competencia y agresión física indirecta*. Estos resultados muestran una relación entre ambas variables, por lo que podemos decir que un alumno

víctima de *bullying* puede presentar autoestima baja. Cabe mencionar que para las dimensiones *agresión grupal* y *relación familiar*, no existe correlación en ninguno de sus cruces.

❖ **Correlación entre inasistencias y autoestima.**

Esta relación se exploró mediante el coeficiente de correlación de Pearson, utilizando las dimensiones de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011) y el número de inasistencias registradas en los tres bimestres cursados. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 66. Muestra la correlación de Pearson entre autoestima y las inasistencias de los alumnos.

	Autoestima	CSSM	CC	RF	ENO
Inasistencias Correlación de Pearson	-,299**	-,228*	-,326**	-,242*	-,131
Sig. (bilateral)	,002	,022	,001	,015	,191
N	101	101	101	101	101

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

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

La correlación que se da entre el resultado total de *autoestima* y las *inasistencias* es de -0.299, lo que indica una relación débil. La correlación más fuerte se da con *cogniciones de competencia* (-0.326). La dimensión *enojo* no tiene correlación alguna con las inasistencias. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que hay una relación negativa entre las variables.

❖ **Correlación entre bullying y expectativas.**

En esta correlación se utilizaron las dimensiones provenientes del cuestionario de expectativas y las del Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010). Los resultados muestran aquellas relaciones que fueron significativas.

Tabla 67. Muestra la correlación de Pearson entre las expectativas y bullying.

	Resultado Bullying	EXCSO	AFIS	AMENA	AGRUP
NAA Correlación de Pearson	-,293**	-,284**	-,235*	-,304**	-,207*
Sig. (bilateral)	,005	,006	,025	,003	,049
N	91	91	91	91	91

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

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

La dimensión *prestigio social* no correlaciona con ninguna de las dimensiones de *bullying* por lo que fue omitida. En cuanto al *nivel de aspiraciones académicas*, podemos observar cuatro correlaciones negativas con *bullying*, por lo que a grandes rasgos podemos decir que el *nivel de aspiraciones académicas* es bajo cuando el alumno es víctima de agresiones.

❖ **Correlación entre autoconcepto y clima escolar.**

Para esta relación se ocupó la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido et al. (2011) y la Escala de Clima Escolar para adolescentes de Caso et al. (2010). Los resultados son los siguientes.

Tabla 68. Correlación de Pearson entre autoconcepto y clima escolar.

		Autoconcepto total	AUCF	AUCD	AUCA	AUCS
Clima Escolar total	Correlación de Pearson	,293**	,190	,064	,390**	,218*
	Sig. (bilateral)	,003	,058	,530	,000	,029
	N	100	100	100	100	100
REP	Correlación de Pearson	,263**	,163	,151	,321**	,130
	Sig. (bilateral)	,008	,105	,133	,001	,197
	N	100	100	100	100	100
REA	Correlación de Pearson	,367**	,314**	,031	,424**	,322**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,762	,000	,001
	N	100	100	100	100	100
VDP	Correlación de Pearson	,165	,109	-,027	,205*	,223*
	Sig. (bilateral)	,100	,279	,791	,041	,026
	N	100	100	100	100	100
DES	Correlación de Pearson	,100	,005	-,004	,212*	,077
	Sig. (bilateral)	,323	,961	,970	,034	,444
	N	100	100	100	100	100

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

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

La relación más fuerte se da entre el *autoconcepto académico* y *relación entre alumnos* (0.424). La dimensión que tiene más cruces significativos es *relación entre alumnos*, pues correlaciona con tres de las cuatro dimensiones de autoconcepto. Estos datos indican que existe relación entre el clima escolar y el autoconcepto de los alumnos. Cabe mencionar que la dimensión *condiciones físicas del plantel*, fue omitida en la tabla ya que no presentó ninguna correlación significativa.

7.4 ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

El análisis de regresión lineal es una técnica estadística utilizada para explorar y cuantificar la relación entre una variable dependiente y una o más variables independientes o predictoras. Este análisis sirve principalmente para predecir el comportamiento de la variable dependiente, sin embargo, no es la única utilidad que tiene en la investigación, otros usos son:

- Identificación de variables explicativas: este tipo de análisis identifica las variables que mejor influyen en la respuesta.
- Detección de interacciones: este análisis nos permite identificar las variables independientes que afectan a la respuesta, con el supuesto de que n variables independientes juntas afectarán más a la dependiente, que sí se analizaran por separado (regresión lineal simple).

En nuestro caso no ocuparemos la regresión lineal múltiple para predecir el comportamiento del rendimiento académico, ya que va más allá de nuestro objetivo de investigación y de las características de este trabajo; en cambio, nos enfocaremos a extraer aquellas variables que mejor expliquen el modelo, cuidando en la medida de lo posible los supuestos regresión.

7.4.1 Supuestos de regresión lineal múltiple.

Los supuestos de regresión lineal son las condiciones que deben darse para garantizar la validez del modelo. En aplicaciones prácticas, nos vemos en la necesidad de evaluar por lo menos los siguientes, los cuales son tomados de Varela y Rial (2008):

- Linealidad. Existe una relación lineal entre los valores medios de las variables independientes y la variable dependiente.
- Independencia. Los residuos de las variables se distribuyen normalmente.
- Homocedasticidad. Existe una varianza constante en los errores residuales.

- Normalidad. Los errores residuales se distribuyen normalmente, con una media igual a cero.
- No colinealidad. No existe relación lineal entre ninguna de las variables independientes. Si alguno de los regresores se relaciona fuertemente con otro puede causar distorsiones en los resultados. Uno de los motivos para que no se cumpla este supuesto suele referirse a problemas con la muestra o con las variables introducidas en el modelo.

7.4.2 Bondad de ajuste de los datos al modelo de regresión lineal.

Los estadísticos y pruebas que hemos ocupado para evaluar el ajuste de los datos al modelo de regresión son:

1. El coeficiente de correlación lineal R , el cual adoptará un valor entre 1 y -1, se explica de la siguiente forma:
 - Un valor cercano o igual a 0 indica una relación nula.
 - Valores cercanos a ± 1 , indican una dependencia lineal fuerte.
 - Valores iguales a ± 1 , indican una dependencia lineal exacta.

Un coeficiente negativo indica una asociación lineal negativa, es decir, que las variables tienden a relacionarse en sentido opuesto.

2. Coeficiente de determinación R^2 , indica el porcentaje de la variabilidad total de la variable dependiente (Y) que es explicada por la(s) variable(s) independiente(s) (X). Este coeficiente mientras más se acerque a 1 mejor será la fiabilidad, así como el nivel de predicción de la(s) variable(s).
3. Coeficiente de determinación R^2 corregida, es una corrección de R^2 que se basa en el número de casos y de variables incluidas en el modelo.
4. Error típico de predicción, es la parte de la variable dependiente que no se explica. Su cálculo se establece a partir de la desviación típica de la variable dependiente y el coeficiente de determinación ajustado.

5. Análisis de varianza, nos permite valorar hasta qué punto es adecuado el modelo de regresión lineal para estimar los valores de la variable dependiente. La tabla ANOVA (en SPSS) proporciona el estadístico F , el cual nos permite contrastar la H_0 de que R^2 es igual a cero, la hipótesis de que las variables no están correlacionadas.

Por otro lado, para el análisis de los residuos recurrimos a los siguientes estadísticos o pruebas:

6. Para contrastar la *normalidad* de los residuos utilizamos el gráfico de probabilidad normal, este compara la curva de distribución normal, la función de distribuciones acumulada observada en la muestra con la función de distribución acumulada esperada bajo supuestos de normalidad.

7. Para analizar la *independencia* de los residuos, utilizamos el estadístico Durbin-Watson, el cual asume un valor entre 0 y 4, valores mayores a 2 indican autocorrelación positiva, menores a 2 autocorrelación negativa. Se asume la independencia de los residuos si el valor obtenido esta entre 1.5 y 2.5.

8. Para verificar el supuesto de no colinealidad hemos ocupado dos métodos:

a. Factor de agrandamiento de la varianza. El FAV (FIV en SPSS), muestra en qué medida se agranda la varianza del estimador como consecuencia de la no ortogonalidad de los regresores, cuando los FAV son mayores a 10 existe un problema de colinealidad. En el programa SPSS, este indicador está ligado a la *tolerancia*, es decir, la diferencia entre 1 y el R^2 , tolerancias menores a 0.10, indican un problema de multicolinealidad.

b. Número de condición. Son la raíz cuadrada del cociente entre el autovalor más grande y cada uno de los autovalores restantes, en condiciones de no colinealidad, estos índices no deben ser mayores

a 15, y si llegan a ser mayores a 30 delatan un serio problema de colinealidad.

7.4.3 Regresión múltiple tomando como variable dependiente el rendimiento académico.

Para realizar este análisis en SPSS, se introdujeron las variables que mejor se relacionaron con las calificaciones de los alumnos, tomando como criterio los coeficientes de correlación de Pearson mayores a 0.3.

El método de selección de variables utilizado en SPSS fue “*Eliminación hacia atrás*”, en el cual se introducen todas las variables que se consideran para la ecuación y después el programa excluye una tras otra. Aquella variable que tenga menor correlación parcial con la variable dependiente será la primera en ser considerada para la exclusión. Este procedimiento termina cuando ya no quedan en la ecuación variables que satisfagan este criterio. Este método permite eliminar aquellos regresores que no aportan nueva información en el regresando, y así reducir las perturbaciones creadas por la variabilidad compartida entre las variables independientes.

Una vez terminado el proceso de eliminación, el modelo quedó construido por 5 factores:

- **Inasistencias.** Es el número total de faltas a la escuela en el transcurso de los 3 bimestres en curso.
- **Factor G.** Resultado de la prueba encargada de medir la inteligencia general o factor subyacente de esta. La prueba que utilizamos fue el D-70 de Kowrousky y Rennes (2000).
- **Percepción de autoeficacia.** Es la percepción que tienen las personas de sus capacidades en una situación determinada. Esta dimensión es extraída del cuestionario de motivación para adolescentes.

- **Nivel de aspiraciones académicas.** Dimensión proveniente del cuestionario de expectativas académicas para adolescentes, la cual hace referencia hasta qué grado de estudio quiere llegar el alumno.
- **Atribuciones causales.** Resultado parcial del cuestionario de motivación para adolescentes, referente a la tendencia a atribuir los éxitos o fracasos a condiciones internas.

Una vez que se seleccionaron las variables del modelo de regresión, se eliminaron los valores atípicos, con el fin de perfeccionar la ecuación. Para este proceso se utilizó la opción de *diagnóstico por caso*, para verificar y examinar caso por caso y así poder excluir mediante el análisis de residuos aquellos que se alejaban en una medida mayor de la media, tomando en cuenta el rango de -1.96 a 1.96. Una vez depurados los datos, se excluyeron 5 considerados atípicos y el modelo mejoró en sus puntuaciones. A continuación se presenta el resumen y el análisis del modelo:

Tabla 69. Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,808 ^a	,652	,630	.73509	2,120

Lo que la tabla anterior describe de izquierda a derecha es lo siguiente:

- $R = 0.808$, coeficiente de regresión lineal, que indica una relación lineal alta.
- $R^2 = 0.652$, indica el porcentaje de varianza del rendimiento académico explicada por las variables introducidas, el cual es igual al 65.2%.
- R^2 corregida = 0.630, nos menciona el porcentaje de la varianza del rendimiento (63%) explicada por las variables independientes, una vez corregido el modelo por el efecto de la muestra y de las variables introducidas.
- El error típico de la estimación (raíz cuadrada de la varianza no explicada) es igual a 0.73509.

A continuación se presenta la tabla ANOVA del modelo de Regresión Lineal Múltiple.

Tabla 70. Resumen del ANOVA.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	81,060	5	16,212	30,002	,000 ^a
Residual	43,229	80	,540		
Total	124,289	85			

La tabla de resumen de ANOVA nos indica si existe o no relación significativa entre las variables. En este tipo de análisis se realiza un contraste de hipótesis, en donde la hipótesis nula nos dice que la variable dependiente no se encuentra influenciada por las independientes. La significación se obtiene mediante un análisis de varianza. En nuestro modelo se rechaza la H_0 con una significación de 0.000.

Siguiendo con la presentación de los resultados, a continuación se muestran los coeficientes de cada variable y su nivel de significancia.

Tabla 71. Muestra los coeficientes de regresión parcial para cada variable y su significancia.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	1,716	,604		2,843	,006
Inasistencias	-,068	,016	-,285	-4,273	,000
Factor G	,058	,013	,309	4,465	,000
Percepción de autoeficacia	,083	,027	,221	3,063	,003
Nivel de Aspiraciones Académicas	,077	,026	,232	2,959	,004
Atribuciones Internas (total)	,030	,008	,301	3,709	,000

Los *coeficientes no estandarizados* ubicados en la columna B, sirven para formar la ecuación de regresión múltiple, aspecto que no es tomado en cuenta para este análisis. Los *coeficientes estandarizados beta* indican la cantidad de cambios en las puntuaciones típicas que se producen en la variable dependiente por cada unidad correspondiente a una variable independiente, manteniendo constantes el resto de las variables. Una variable tiene más peso cuanto mayor sea su coeficiente de regresión estandarizado. En nuestro caso, la variable inteligencia (Factor G) es la más alta con un valor de 0.309, seguida por atribuciones causales (totales) con 0.301.

Las pruebas de significación *T* y sus valores críticos que están representados en las últimas dos columnas, contrastan la hipótesis de que un coeficiente de regresión vale 0 en la población. Niveles de significancia menores a 0.05 rechazan esta hipótesis, por lo que todos nuestros coeficientes de regresión son diferentes de 0 en la población.

7.4.4 Análisis de los residuos.

El análisis de los residuos nos permite verificar el cumplimiento de algunos supuestos de regresión lineal, en nuestro caso consideramos: independencia, normalidad y colinealidad.

a) Independencia

La independencia entre los residuos se examina mediante el estadístico Durbin-Watson, el cual fluctúa entre 0 y 4, y asume independencia si toma un valor entre 1.5 y 2.5.

Tabla 72. Análisis de independencia de los residuos Durbin-Watson.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	.808 ^a	.652	.630	.73509	2,120

En nuestro caso el valor Durbin Watson es igual a 2.120, el cual se encuentra en el rango de 1.5 a 2.5, por lo que se puede asumir que hay independencia entre los residuos.

b) Normalidad.

El supuesto de normalidad indica que los residuos se distribuyen normalmente con media de 0, esto puede ser revisado mediante un histograma o un gráfico de probabilidad normal. Para esta investigación utilizamos el último, en el cual el eje de las abscisas se representa por la probabilidad acumulada que corresponde a cada residuo tipificado y el eje de las ordenadas representa la probabilidad acumulada teórica que corresponde a cada puntuación típica en una curva normal con media de 0 y desviación típica de 1. Si los residuos se distribuyen normalmente la nube se ajusta sobre la línea del gráfico.

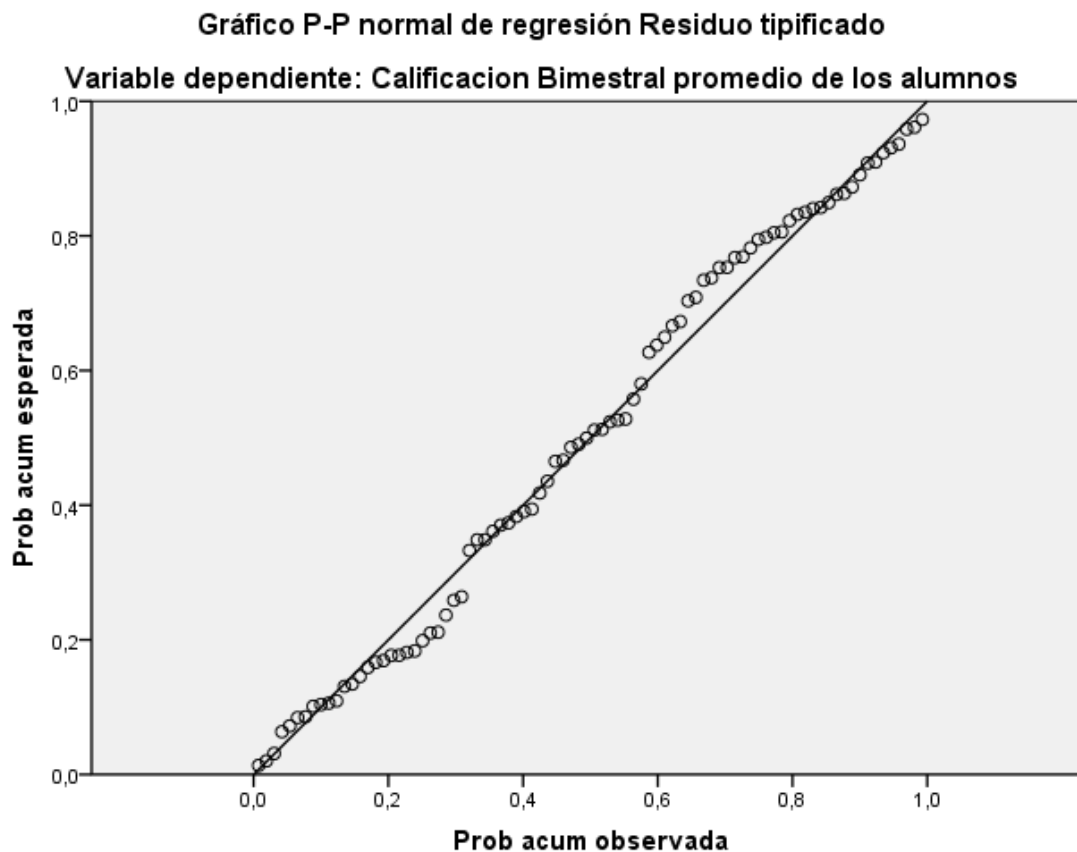


Figura 2. Gráfico de distribución normal.

En el gráfico de probabilidad normal arriba situado se observa que los puntos no están completamente alineados sobre la diagonal, lo que nos dice que hay un posible incumplimiento del supuesto de normalidad. Esto se puede deber a que las variables *nivel de aspiraciones académicas* e *inasistencias*, no se distribuyen de manera normal, según la prueba de Kolmogorov Smirnov (*ver anexo IV*).

c) No colinealidad.

Para nuestro trabajo cobra una gran importancia la no colinealidad, por lo que se revisan dos métodos que nos permiten verificar dicho supuesto.

- *Factor de agrandamiento de la varianza.*

Este supuesto se analizó con la opción *diagnósticos de colinealidad* del SPSS, en donde el *nivel de tolerancia* se puede obtener restando a 1 el coeficiente R^2 , así los valores de tolerancia pequeños de las variables se pueden explicar por medio de una combinación lineal con el resto de las variables.

También existen los *factores de inflación de la varianza* (FIV), los cuales son los inversos de los niveles de tolerancia y se obtienen mediante el cálculo de las varianzas de los coeficientes de regresión. Cuanto mayor es este indicador, mayor es la varianza del correspondiente coeficiente de regresión.

Tabla 73. Coeficientes de regresión parcial y niveles de tolerancia.

Modelo	Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	1,716	,604		2,843	,006		
inasistencias	-,068	,016	-,285	-4,273	,000	,979	1,022
Factor G	,058	,013	,309	4,465	,000	,905	1,105
Percepción de autoeficacia	,083	,027	,221	3,063	,003	,833	1,200
Nivel de Aspiraciones Académicas	,077	,026	,232	2,959	,004	,709	1,411
Resultado de atribuciones causales.	,030	,008	,301	3,709	,000	,661	1,513

Niveles de tolerancia pequeños (<0.10) y FIVs (>10) grandes indican problemas de colinealidad. En nuestro caso, se pueden observar niveles de tolerancia muy similares a los FIV, lo que puede significar que las variables están correlacionadas sin llegar a establecerse relaciones de dependencia.

- *Número de condición.*

Para este análisis, es necesario examinar los autovalores, los cuales muestran las dimensiones que subyacen en las variables independientes del estudio. Cuando los autovalores están cercanos a 0, nos indican que las variables independientes se relacionan muy estrechamente. Mientras que los *índices de condición* son la raíz cuadrada del cociente entre autovalor mayor y los demás autovalores. Cuando se da la no-colinealidad los índices no deben superar el valor 15, si son mayores a éste se hablará de un posible problema y cuando llegan a 30 o más existe un problema grave. Por último las *proporciones de varianza*, como su nombre lo dice, recogen las proporciones de la varianza de cada coeficiente de regresión. Cuando existe no-colinealidad cada dimensión explica gran cantidad de varianza de un sólo coeficiente.

Tabla 74. Diagnósticos de colinealidad.

Diagnósticos de colinealidad ^a								
Dimensión	Auto valores	Índice de condición	Proporciones de la varianza					
			(Constante)	Inasistencias	Factor G	Autoeficacia	NAA	Atribuciones
1	5,476	1,000	,00	,01	,00	,00	,00	,00
2	,394	3,730	,00	,92	,01	,00	,00	,00
3	,072	8,726	,01	,00	,90	,04	,04	,00
4	,029	13,805	,00	,00	,00	,63	,48	,01
5	,019	16,965	,38	,06	,08	,32	,36	,12
6	,010	23,198	,61	,01	,01	,01	,11	,86

En la tabla se observa que los autovalores son muy pequeños y el índice de condición en dos factores supera los 15 puntos, por lo que se vislumbra algún problema de colinealidad, sin llegar a ser grave.

7.5 UN MODELO CAUSAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En investigaciones sociales es bastante frecuente el análisis estadístico entre variables. El modelo clásico para dicho análisis lo acabamos de visualizar en el apartado anterior. Además de éste, existen modelos generales que reconocen la simultaneidad de diferentes relaciones entre las variables, así como la naturaleza observable o no observable de las mismas.

Dichos modelos se conocen como ecuaciones estructurales y “... son una familia de modelos estadísticamente multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables” (Ruiz, Prado & San Martín, 2010, p. 34). Este tipo de modelos también suelen denominarse Path Analysis (Modelos de análisis de rutas). Mejía y Cornejo (2010) mencionan que este método multifactorial nos permite el análisis de distintas relaciones entre variables, dando paso a la construcción de un modelo teórico idóneo con referencia en los datos empíricos. Lo que significa que estos modelos deberán de estar fundamentados en investigaciones previas y en teorías existentes, para representar la realidad en forma esquematizada.

Las ecuaciones estructurales ayudan al investigador a establecer relaciones causales lineales entre las variables de estudio, rechazando aquellas hipótesis que se contradicen con los datos (Casas, s.f.). Pueden considerarse una evolución del modelo de regresión lineal múltiple, pues permiten que las variables analizadas se posicionen como variables dependientes e independientes, según los criterios del investigador, así como de las hipótesis que éste quiera demostrar.

Es en base a lo anterior, a la teoría, a nuestro objetivo de investigación y a los análisis efectuados, que nos hemos dado a la tarea de estructurar un modelo causal del rendimiento académico.

7.5.1 Path Analysis y su descripción.

En el modelo estructural se representan las variables de diversas maneras según sea su forma de medición y su papel en la investigación. Para representarlas se

utilizan diagramas de flujo, que en este análisis se les denomina diagramas causales o estructurales. A continuación se presenta el tipo de variable, las posibles relaciones y su simbología en el programa AMOS.

- Variable observada o indicador: se pueden medir de forma directa y representan características observables de algún fenómeno subyacente. Se suelen representar dentro de un rectángulo.
- Variable latente: suelen carecer de definición precisa y son entidades hipotéticas o constructos que no se pueden observar ni manipular de forma directa. En AMOS se representan con un óvalo.
- Variable error: representa los errores de medición de una variable así como aquellos factores que no fueron contemplados en el modelo, pero que pueden afectar la medición de una variable observada. Su simbología dentro del Path es un círculo.
- Variable exógena: es aquella que tiene una influencia sobre otras, pero que no recibe ninguna influencia. Suelen llamarse variables independientes en un modelo de regresión. Se identifica dentro del Path, por ser aquella que influye a otras variables.
- Variable endógena: es aquella que recibe el efecto de la variable exógena (en el análisis de regresión lineal se le llama dependiente) y siempre está acompañada de una variable error. En el Path es aquella que es influenciada por otras variables.
- La relación de dependencia entre las variables se indica con una flecha de acuerdo al sentido de la relación.
- La covariación se representa por medio de una flecha bidireccional e indica una relación no especificada entre las variables.
- Cada flecha viene acompañada de un coeficiente Path que indica la magnitud del efecto de la relación entre ambas variables.

7.5.1.1 Efectos directos, indirectos y espurios.

Las relaciones directas en el Path Analysis se observan mediante la especificación de la simbología utilizada en el programa. En el Path se pueden representar

relaciones de causa y efecto o simplemente de covariación. El peso del coeficiente se puede observar a simple vista e indica la magnitud de la relación.

Otro tipo de efecto que los esquemas estructurales son capaces de analizar, son aquellos que mantienen una relación indirecta con las variables dependientes. En un efecto indirecto son tres las variables que se involucran, siendo una de ellas la mediatizadora entre las otras dos. Los efectos indirectos se pueden estimar mediante la multiplicación de los coeficientes Path que estén a lo largo de la línea causal entre dos variables relacionadas (Arbuke, 2003 citado en Pérez, Medrano & Sánchez, 2013).

Por otro lado, las relaciones espurias son aquellas en las que dos variables no tienen una relación causal directa o lógica, sin embargo, se infiere que si la tienen. Esto puede deberse a la falta de teoría, coincidencia, inferencias de gran salto o a la presencia de otra variable. En una relación como esta, se involucran al menos tres variables en donde la covarianza de dos de ellas es debida a la relación que tienen con una tercera. Por este motivo la covariación entre dos variables es alta, pero a la vez su relación causal es nula.

7.5.1.2 Supuestos del Path Analysis.

Al ser una extensión del análisis de regresión lineal múltiple, los esquemas estructurales requieren asumir los supuestos de regresión (*vistos en el apartado anterior*), más los que son propios del Path. Por lo tanto se debe de tomar en cuenta lo siguiente:

- Requiere la exploración de valores atípicos y casos perdidos. Para el primero se suele calcular las puntuaciones atípicas de cada variable y considerar casos atípicos aquellos que presenten puntajes Z fuera de rango ± 3 .
- Criterio de normalidad. Cada variable utilizada debe cumplir una distribución normal. Para ello el investigador debe examinar la distribución de cada variable.

- Supuesto de multicolinealidad. Este supuesto es derivado del análisis de regresión. En este punto se recomienda examinar las variables bivariadas, para evitar correlaciones mayores a 0.85, las cuales indicarían una posible violación de este supuesto.
- Tamaño de la muestra. Algunos autores recomiendan que en el tamaño de la muestra se incluya una tasa superior a los 10 sujetos por parámetro.
- Independencia del error. Significa que el error de una variable endógena no debe estar relacionado con otra variable de cualquier tipo dentro del modelo.
- De preferencia el modelo debe de ser recursivo, es decir, las relaciones causales deben ser unidireccionales.
- Nivel de mediación intervalar. De manera preferencial las variables utilizadas deberán ser medidas en niveles escalares u ordinales, aunque esto no ha sido un impedimento para que algunos investigadores utilicen variables de tipo nominal, siempre y cuando las dependientes no sean marcadamente asimétricas (Wetson & Gore, 2006 citados en Pérez Medrano & Sánchez, 2013).
- La confiabilidad de los instrumentos. Se recomienda que los instrumentos utilizados para recoger los datos presenten propiedades de confiabilidad, al menos moderadas.

7.5.1.3 Los estadísticos de bondad de ajuste.

Una vez que se ha propuesto un modelo basado en la teoría y éste ha sido identificado por el programa AMOS, lo único que resta es verificar el ajuste de dicho modelo a los datos. Por lo tanto, la evaluación del ajuste va a determinar si las relaciones entre las variables y los datos son adecuadas. Para ello se debe de evaluar el ajuste en los siguientes términos según Pérez, Medrano y Sánchez (2013):

- a) Magnitud y significación de los parámetros estimados.
- b) Varianzas explicadas por las variables.
- c) Ajuste del modelo a los datos.

En lo que confiere al último punto, existen diferentes estadísticos para estimar el ajuste del modelo con los resultados obtenidos:

- 1) Absoluto.
- 2) Relativo.
- 3) Parsimonioso.

Ninguno de estos estadísticos por separado aporta toda la información necesaria para valorar un modelo, por lo que habitualmente se utiliza un conjunto de ellos simultáneamente. A continuación se muestran los estadísticos de bondad de ajuste más utilizados, los cuales fueron tomados de García (2011):

Medidas absolutas de ajuste: estas medidas determinan de manera global el grado en que el modelo predice la matriz de los datos.

- Índice de chi cuadrado **X²**: analiza la hipótesis nula, es decir que el modelo no es significativo. Este tipo de medida tiene sus inconvenientes, pues para que el modelo tenga un mejor ajuste se recomienda tener una muestra entre 100 y 200 participantes.
- Índice de raíz cuadrada de media del error de la aproximación **RMSEA**: este se toma en cuenta cuando el modelo, a parte de la muestra, se estima con la población. Si este tiene un valor menor a 0.05 nos indica que tiene un buen ajuste, cuando se acerca al 0.08 nos representa un error razonable y cuando hay valores mayores a 0.1 nos indican una mala aproximación al modelo.
- Índice de bondad de ajuste **GFI**: este aporta información sobre la variabilidad arrojada por el modelo y tiene valores que oscilan entre 0 y 1, donde este último nos indica que hay un ajuste perfecto.
- Índice de bondad de ajuste relativo **RGFI**: evalúa la bondad de ajuste del modelo tomando en cuenta el tamaño muestral y el número de indicadores.
- Residuo cuadrático medio **RMR**: se considera que hay un buen ajuste cuando se encuentran valores por debajo de 0.10, 0.08, 0.06 y 0.04, aunque es difícil de interpretar.

- Raíz cuadrada de la media de las diferencias residuales **RMSR**: es una medida que establece las discrepancias entre los elementos de la matriz de covarianzas del modelo y las covarianzas que se derivan de los datos muestrales. Cuando existen valores menores a 0.05 existe un ajuste razonable.

De los índices mencionados la prueba chi cuadrada es la única medida que tiene un índice de significación. Aunque se debe tomar en cuenta que hay tres factores que hacen que esta prueba pierda eficacia:

- a) Violación de la condición de normalidad.
- b) Complejidad del modelo, pues el valor de chi-cuadrada decrece cuando los parámetros del modelo incrementan.
- c) Tamaño de la muestra, ya que esta medida no es capaz de detectar diferencias significativas en muestras pequeñas, aceptando modelos que no se ajustan a los datos.

Medidas incrementales de ajuste: el objetivo de los modelos estructurales es explicar un comportamiento observado siendo una aproximación simplificada a la realidad. Para ello se han desarrollado índices que comparan la bondad de ajuste de un modelo con la de otro modelo base.

- Índice de ajuste normalizado **NFI**: mide la reducción proporcional del ajuste cuando se pasa del modelo nulo al propuesto y varía entre 0 y 1, donde los valores que sean mayores a 0.9 se consideran aceptables.
- Índice de ajuste no normalizado **NNFI**: este supera al índice de ajuste normalizado cuando se consideran los grados de libertad del modelo propuesto y el nulo, los rangos de este ajuste son los mismos que para el anterior.
- Índice de ajuste comparativo **CFI**: nos proporciona la medida de la no centralidad de nuestro modelo teniendo un rango entre 0 y 1, siendo el valor 0.9 el indicador que nos permite considerar que el ajuste es razonable.

Cuando la muestra es superior a 100 unidades se recomienda aplicarlo en vez de chi-cuadrado.

- Índice de bondad de ajuste ajustado **AGFI**: el cuál es el GFI ajustado por los grados de libertad del modelo propuesto y del modelo nulo.
- Índice de bondad de ajuste ajustado relativo **RAGFI**: evalúa la bondad de ajuste del modelo.
- Índice de ajuste incremental **IFI**: nos permite comparar el ajuste de dos modelos cuando hay análisis repetidos. Este índice al igual que otros, toma valores entre 0 y 1, siendo este último el indicador de que el modelo tiene un buen ajuste.

Medidas de ajuste de parsimonia. La parsimonia de un modelo es el grado que alcanza el ajuste para cada coeficiente y sirve como selección entre modelos alternativos.

- Índice de bondad de ajuste parsimonioso **PGFI**: es una modificación del índice de bondad de ajuste, basándose en el número de variables observadas en vez de los grados de libertad. Sus valores radican entre 0 y 1, los que son cercanos a este último indican un mayor equilibrio en el modelo.
- Índice de ajuste normado parsimonioso **PNFI**: ésta es una modificación del índice de ajuste normalizado en donde se incorporan los grados de libertad. Cuando hay diferencias mínimas del 0.06 al 0.09 será necesario considerar cambios en el modelo.
- Criterio de información de Akaike: este índice nos ayuda a comparar entre modelos que poseen diferente número de variables latentes, cuando los valores se aproximan a 0 nos indica que existe un buen ajuste.

Además de estos índices Lévy y Varela (2006), incluyen dos que pueden ser útiles al momento de verificar el ajuste de un modelo:

- N crítico de Hoelter: nos proporciona el tamaño máximo de la muestra para que el ajuste del modelo sea aceptable.

- Razón chi cuadrado/grados de libertad **CMIN/DF**: considerado como un índice absoluto de ajuste que intenta relativizar la sensibilidad del estadístico chi cuadrado al tamaño y complejidad de la muestra, valores cercanos a 3 indican un buen ajuste.

7.5.2 Modelo causal del rendimiento académico.

La construcción del modelo causal se basa en resultados empíricos previos y teorías existentes. Para su elaboración fue necesario revisar cada una de las relaciones, buscar la lógica de las mismas y contar con algún respaldo empírico o teórico.

Cabe mencionar que este modelo se fue depurando de acuerdo a los siguientes criterios de eliminación:

- Se consideró excluir aquellas variables que no tuvieran un efecto directo o indirecto con el rendimiento académico. Recordemos que al ser nuestra muestra pequeña, la menor cantidad de variables permite un mejor ajuste del modelo y lo hace más estable.
- Se eliminaron variables que nos parecían redundantes, o que quizá midieran algún aspecto similar al de otra variable.

Para elaborar el modelo, se siguieron las cuatro fases de elaboración: especificación, identificación, estimación y evaluación del ajuste.

7.5.2.1 Especificación.

En la fase de especificación "...el investigador aplica sus conocimientos teóricos del fenómeno estudiado al planteamiento de las ecuaciones matemáticas relativas a los efectos causales de las variables latentes y a las expresiones que las relacionan con los indicadores o variables observables" (Casas, s.f. p. 3), además se especifica los supuestos estadísticos y el comportamiento de las variables que no se incluyeron en el modelo, es decir, el error.

Para obtener claridad en el modelo, se debe de tener cierto grado de conocimiento teórico sobre el tema estudiado, pues si el investigador tiene escasa información al respecto la asignación de los parámetros dentro del modelo se tornará confusa y se tendrán que hacer modificaciones dentro del mismo (Cupani, 2012). Por lo tanto lo más importante en la construcción de un modelo causal es la contemplación de los aspectos teóricos, ya que es una construcción teórica del fenómeno de estudio, justificada con datos empíricos. De esta manera el investigador elige las variables que se incluirán en él y propone las relaciones que existen entre ellas.

Para realizar nuestro modelo causal, hemos ocupado el programa AMOS en su versión 19, por su practicidad y sencillez al momento de realizar las operaciones necesarias para la construcción del modelo.

A continuación se presentan las variables que se tomaron en cuenta para la elaboración del modelo.

❖ ***Variables del modelo causal.***

Las variables que conforman el modelo de acuerdo a los criterios de eliminación son:

Variable de estudio:

- CALIFICACIÓN.

Variables derivadas del análisis de regresión múltiple:

- Inteligencia.
- Nivel de aspiraciones académicas.
- Atribuciones causales (interna, estable).
- Autoeficacia percibida.
- Inasistencias.

VARIABLES DERIVADAS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL.

- Autoconcepto académico.
- Cogniciones de competencia.
- Relación entre alumnos.
- Agresión verbal.
- Unión y apoyo.
- Nivel económico.
- Comunicación social.

7.5.2.2. Identificación del modelo.

Una vez que se ha especificado el modelo, el siguiente paso es que sea identificado por el programa. “El modelo está identificado cuando todos sus parámetros lo están, es decir, si existe una solución única para cada uno de los parámetros estimados” (Casas, s.f., p. 5). Existen diferentes reglas para determinar si un modelo es *identificado* o no, la más sencilla es mediante los grados de libertad. Un modelo *identificado* tiene 0 grados de libertad, uno *sobre identificado* tiene grados de libertad positivos y uno *infra identificado* tiene grados negativos (Cupani, 2012). Los grados de libertad obtenidos en nuestro modelo son positivos (71), por lo que se considera *sobre identificado* y por ende se puede pasar a la siguiente fase: la estimación.

7.5.2.3 Estimación del modelo

La estimación implica determinar los valores de los parámetros desconocidos con su error de medición, se estiman los coeficientes no estandarizados y estandarizados. Para estimar nuestro modelo, utilizamos la técnica de máxima verosimilitud en el programa AMOS. Cabe mencionar que esta técnica es sensible al supuesto de normalidad, por lo que nuestros resultados tienen que ser vistos con cautela. La siguiente figura representa el modelo causal del rendimiento, el cual explica la variabilidad de la variable dependiente en un 62%.

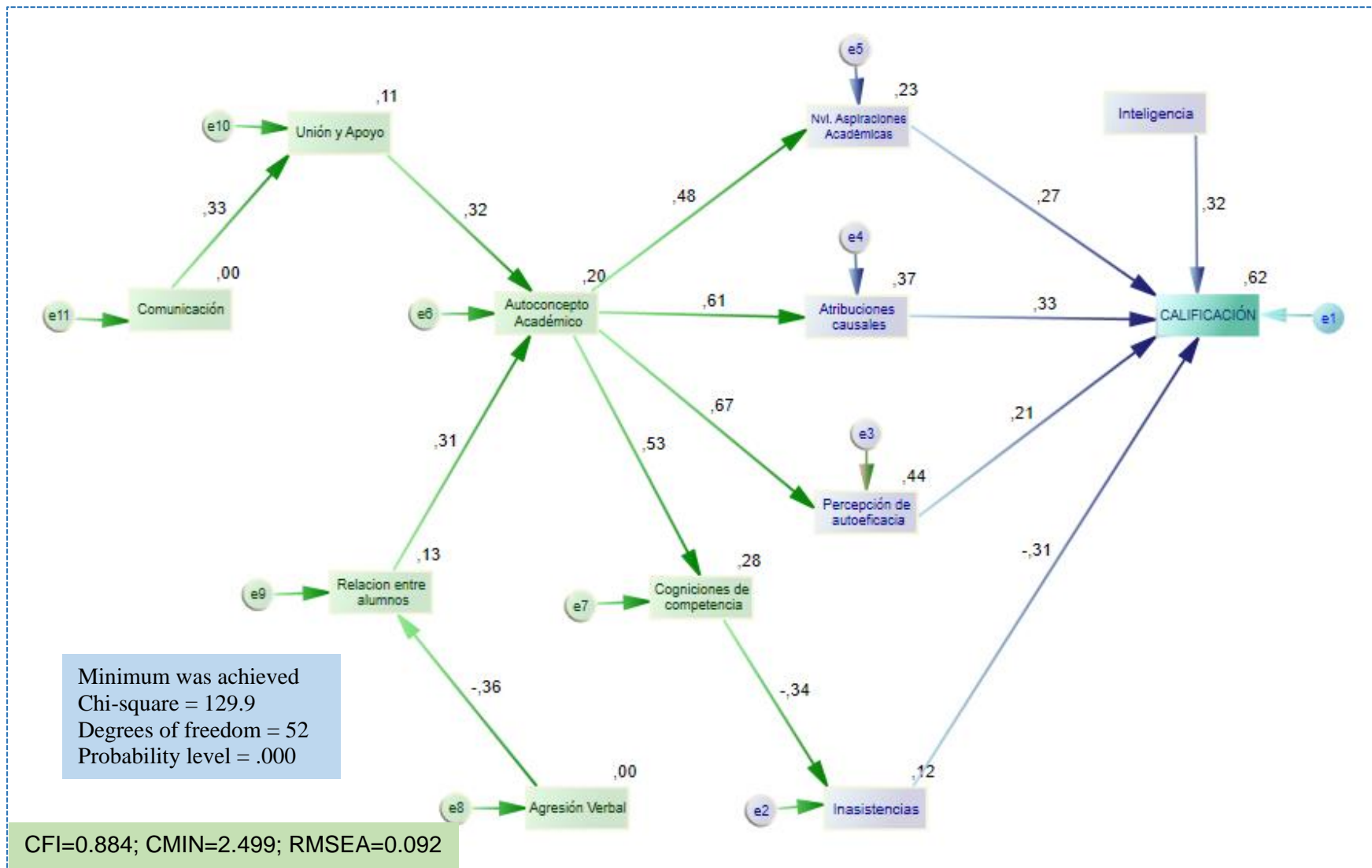


Figura 3. Modelo estructural del rendimiento académico

❖ **Magnitud y significación de los parámetros estimados.**

La siguiente tabla contiene las estimaciones de los parámetros del modelo, la estandarización de los mismos, su error estándar aproximado (SE) y la proporción crítica.

Tabla 75. Estimaciones del modelo.

			Estimate	S. Estimate	S.E.	C.R.	P
Relación entre alumnos	<---	Agresión verbal	-,454	-,355	,128	-3,547	***
Unión y apoyo	<---	Comunicación	,377	,325	,115	3,263	,001
Autoconcepto académico	<---	Relación entre alumnos	,516	,308	,154	3,347	***
Autoconcepto académico	<---	Unión y apoyo	,398	,323	,114	3,502	***
Cogniciones de competencia	<---	Autoconcepto académico	,532	,526	,088	6,015	***
Atribuciones	<---	Autoconcepto académico	1,707	,608	,231	7,393	***
Nivel de aspiraciones académicas	<---	Autoconcepto académico	,423	,479	,080	5,302	***
Autoeficacia	<---	Autoconcepto académico	,490	,667	,057	8,632	***
Inasistencias	<---	Cogniciones de competencia	-,391	-,344	,109	-3,568	***
CALIFICACIÓN	<---	Inasistencias	-,073	-,313	,015	-4,812	***
CALIFICACIÓN	<---	Inteligencia	,056	,316	,012	4,783	***
CALIFICACIÓN	<---	Nivel de aspiraciones académicas	,081	,265	,021	3,829	***
CALIFICACIÓN	<---	Autoeficacia	,075	,206	,027	2,820	,005
CALIFICACIÓN	<---	Atribuciones	,032	,333	,007	4,619	***

En la tabla se observan las variables introducidas en el modelo, así como la dirección de las relaciones (flecha). Del lado derecho la columna *s estimate* representa los coeficientes estandarizados, mismos que se pueden apreciar en la figura del modelo causal. Estos coeficientes fluctúan entre 0.20 y 0.667, de los cuales destacan los pertenecientes a las relaciones que involucran al autoconcepto académico.

La proporción crítica (CR) es el cociente entre la estimación del parámetro y la estimación del error estándar. Para saber si los parámetros son significativos, las proporciones críticas deben ser mayor que 2 en valor absoluto o concretamente mayor a 1.96, para que la estimación sea significativamente diferente de cero al nivel 0.05 (García, 2011). En nuestro caso todos los CR son mayores a 2 por lo que todos los parámetros son significativos.

❖ **Varianzas explicadas por las variables.**

El modelo además de explicar la variabilidad del rendimiento académico en un 62%, puede explicar la variabilidad de algunas variables que están inmersas en él, de las cuales destaca el autoestima, el autoconcepto académico, las atribuciones y la autoeficacia.

Tabla 76. R² del modelo causal.

	Estimate
Comunicación	,000
Agresión verbal	,000
Unión y apoyo	,106
Relación entre alumnos	,126
Autoconcepto académico	,199
Cogniciones de competencia	,277
Inasistencias	,118
Nivel de aspiraciones académicas	,229
Autoeficacia	,445
Atribuciones	,370
CALIFICACIÓN	,616

❖ **Efectos directos e indirectos sobre el rendimiento académico.**

Una de las virtudes de realizar un modelo estructural, es que nos permite estimar las influencias directas e indirectas sobre la variable que se intenta explicar, este último aspecto no se puede percibir en una regresión lineal múltiple. Basados en la revisión de la literatura, el análisis correlacional y el de regresión, estas variables han sido determinadas, obteniendo así el valor de la influencia directa e indirecta que dichas variables mantienen con el rendimiento académico.

Tabla 77. Efectos directos estandarizados sobre el rendimiento académico.

Variable independiente	Efecto directo sobre VD.
Autoeficacia	0.206
Nivel de aspiraciones académicas	0.265
Inasistencias	- 0.313
Inteligencia	0.316
Atribuciones	0.333

Como se puede observar son cinco las variables independientes que se relacionan de manera directa y positiva con el rendimiento. Por otro lado, las inasistencias influyen en las calificaciones de los alumnos de manera negativa.

Además de poder reconocer las relaciones directas, el esquema estructural permite identificar aquellas variables que afectan de manera indirecta al rendimiento académico. La siguiente tabla muestra estas relaciones.

Tabla 78. Efectos indirectos estandarizados sobre el rendimiento académico.

Variable independiente	Efecto indirecto sobre VD.
Comunicación	0.055
Agresión verbal	-0.057
Unión y apoyo	0.169
Relación entre alumnos	0.161
Autoconcepto académico	0.523
Cogniciones de competencia	0.108

La influencia indirecta se obtiene por medio de la multiplicación de los coeficientes Path que se encuentran dentro del camino causal entre las variables independientes hasta la dependiente. La influencia indirecta con mayor peso hacia el rendimiento académico es el *autoconcepto académico*, seguido por la dimensión de clima familiar *unión y apoyo*.

7.5.2.4 Bondad de ajuste del modelo.

El estadígrafo chi cuadrado representa una medida preliminar de la diferencia registrada entre el modelo propuesto y los datos. En el modelo la chi cuadrada es igual a **129.9**, con **52** grados de libertad y una $p = 0.000$. Aunque estos datos se presentan elevados, por sí mismos no pueden refutar el modelo, debido que son susceptibles al tamaño muestral. Por lo que para evaluar el ajuste del modelo hemos utilizado los siguientes estadísticos: **RMSEA** y **CMIN/DF**, como índices de ajuste absoluto y el **CFI** como índice de ajuste comparativo. Estos índices se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 79. Muestra los índices de ajuste del modelo causal.

Índice	Valor obtenido	Criterio limite	Interpretación
CMIN/DF	2.499	< 3	ACEPTABLE
RMSEA	0.092	< 0.10	ACEPTABLE
CFI	0.884	> 0.90	INSUFICIENTE

La razón chi-cuadrado/grados de libertad es menor a 3, lo que suele considerarse como aceptable. El índice de raíz cuadrada de media del error de la aproximación se encuentra en el límite para ser aceptado. Mientras que el índice de ajuste comparativo se encuentra muy próximo al rango de aceptación, sin embargo es insuficiente.

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de investigación se ubican en la perspectiva de presentar una descripción y discusión entre el dato obtenido mediante las pruebas estadísticas y el objeto de estudio. Se organizan considerando el orden entre la prueba, el dato y las hipótesis planteadas. Posteriormente se presentan las conclusiones, limitaciones y recomendaciones del estudio.

8.1 ANÁLISIS DEL OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN Y LOS MEDIOS PARA SU CONSECUCCIÓN.

El objetivo general de esta investigación es “Describir y explorar las relaciones existentes entre los factores familiares, escolares y personales que están vinculados al rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell”.

8.1.1 Análisis y discusión de los resultados vinculados al primer objetivo específico.

El primer objetivo específico es:

1. Describir las variables que presentan una mayor tendencia de influencia en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell.

Para poder acceder a este objetivo específico, nos hemos valido del análisis descriptivo, correlacional y de regresión lineal.

La hipótesis número uno menciona que:

*Las **variables familiares**: nivel económico, capital cultural, capital social, participación paterna, número de hijos, tipo de familia, posición entre hermanos, clima familiar y divorcio de los padres, mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico**.*

A continuación se mencionan las relaciones y su respectivo análisis.

1. *Relación entre nivel económico y rendimiento académico.* La prueba *t* en el análisis descriptivo no mostró diferencias significativas entre los grupos (utilizando como variable de agrupación el rendimiento académico). Teóricamente el nivel económico familiar es útil para acceder a los materiales y servicios que son requeridos por la escuela, por lo que una economía pobre puede limitar los aspectos escolares de los hijos, de entre ellos el rendimiento académico. Sin embargo lo que encontramos en esta investigación fue que el nivel económico *no es determinante* en el rendimiento académico de los alumnos, lo cual coincide con el argumento de Bourdieu que menciona que la familia, independientemente de su posición económica, requiere de una inversión educativa, así como un esfuerzo de absorción de dichos materiales. Tomando en cuenta lo anterior y los resultados obtenidos se puede decir que No hay relación entre el nivel económico y el rendimiento académico.
2. *Relación entre capital cultural familiar y rendimiento académico.* La prueba *t* mostró diferencias significativas en el resultado total de capital cultural entre los niveles de rendimiento bajo y alto, así como en la dimensión *materiales educativos* en los mismos niveles, datos que se corroboraron con el análisis correlacional con coeficientes mayores a 0.3. Resultados similares fueron encontrados por Morales en 1999, en donde el capital cultural muestra una

influencia determinante en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que recordar que el capital económico una vez transformado en capital cultural (en títulos y recursos educativos), deberá ser absorbido por el alumno para encausar su aprendizaje. Por todo lo anterior se puede afirmar que hay una relación entre el capital cultural familiar y el rendimiento académico en nuestra muestra, principalmente en lo referente a los materiales educativos.

3. *Relación entre capital social familiar y rendimiento académico.* El estadístico *t* en el análisis descriptivo encontró únicamente diferencias significativas en el resultado total del cuestionario entre el nivel de rendimiento medio y el alto. Para corroborar estos resultados se ocupó la prueba de correlación de Pearson, la cual encontró relaciones débiles pero significativas entre el rendimiento académico y las dimensiones de capital social (*comunicación y actividades culturales*). En teoría el capital social es la cantidad de recursos asociados a un grupo, lo que permite a sus miembros beneficiarse de ellos, mediante las interacciones familiares internas y externas. En nuestro caso al encontrar correlaciones significativas entre las dimensiones ya mencionadas, se puede decir que aquellos alumnos que tienen mayor comunicación con sus padres en lo referente a la escuela y realizan actividades culturales con ellos, son los que presentan mejor rendimiento académico. Esto se debe a que los padres pueden servir como agentes promotores del conocimiento, mediante el interés, comunicación y actividades relacionadas con la educación de sus hijos. Debido a lo anterior podemos decir que hay relación entre las variables, aunque estos resultados deben ser vistos con cautela.

4. *Relación entre participación paternal y rendimiento académico.* Para explorar si existía relación entre dichas variables, se tomó el rendimiento académico como variable de agrupación, mediante la *prueba t* se encontraron diferencias significativas entre los niveles bajo y alto en el total

del instrumento y en la dimensión *participación en actividades escolares*, dato que se corroboró con un coeficiente mayor a 0.3 en el análisis correlacional. La relación entre estas dos variables ha sido demostrada por estudios como los de Peralbo y Amado (2003) y también por Morales en 1999. Recordemos que la participación paternal hace referencia al grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, tanto en el contexto escolar como en el hogar, dicha participación puede hacer que los alumnos perciban apoyo de parte de sus padres e incluso pueden regular su conducta de estudio, para así poder incrementar sus calificaciones. Específicamente en esta investigación encontramos que a medida que aumenta el apoyo en la realización de tareas por parte de los padres, así como su asistencia al centro para realizar diversas actividades, también aumenta la calificación de los alumnos. Por lo tanto se puede decir que hay relación entre las variables, aunque con sus debidas reservas.

5. *Relación entre estructura familiar (número de hijos, tipo de familia y posición entre hermanos) con el rendimiento académico.* Estas relaciones se exploraron mediante la prueba *chi cuadrada* y la *prueba t*. La primera en el caso del tipo de familia y la segunda en el número de hijos y posición entre hermanos, los resultados de ambos estadísticos no mostraron diferencias significativas. Con respecto al tipo de familia, se esperaba que aquellos alumnos con rendimiento alto presentaran en mayor medida familias nucleares, ya que al estar los dos padres juntos pueden brindar apoyo en conjunto y así poder enfrentar diversos problemas, de los cuales podemos destacar los económicos, de crianza, psicológicos, sexuales, entre otros. En el mismo sentido se esperaba que aquellos alumnos que presentaran mejor rendimiento estuvieran colocados en las últimas posiciones de nacimiento con respecto a sus hermanos, ya que los padres al tener experiencias de crianza previas pueden beneficiar a los menores con una mejor educación y estrategias para afrontar las problemáticas. Hay que recordar que investigaciones como las de Ruiz en 2001 y Morales en

1999, encontraron que el tamaño de la familia está relacionado inversamente con el rendimiento de los alumnos. Sin embargo lo que encontramos en esta investigación fue que el tipo de familia, el número de hijos y la posición entre los hermanos no son determinantes en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que podemos decir que no hay relación entre los factores que conforman *la estructura familiar y el rendimiento académico*.

6. *Relación entre clima familiar y rendimiento académico*. La *prueba t* arrojó diferencias significativas únicamente en la variable *unión y apoyo* entre los niveles bajo y alto. Para reforzar esta relación se ocupó la prueba de correlación de Pearson, la cual encontró relaciones significativas entre el rendimiento académico y las dimensiones *unión y apoyo, expresión y el total del clima familiar*. Diversas investigaciones han demostrado que una familia con buenos lazos afectivos permite a los hijos tener un buen desempeño en la escuela (Salazar, et al., s.f.; Morales, 1999; Sotelo, et al., s.f.). Teóricamente el clima familiar es la percepción de cada uno de sus integrantes con respecto a las relaciones afectivas, el soporte familiar y la comunicación entre sus miembros. Cuando este clima es negativo, las problemáticas influyen en la vida de los hijos de tal modo que llegan a envolverlos, provocando que el alumno pueda abandonar el interés por sus estudios. Particularmente en esta investigación la percepción que tiene el alumno acerca de los lazos afectivos y el soporte percibido de su familia, tiene una relación con su rendimiento académico. Esto indica que aquellos alumnos que se perciben queridos por sus familiares y se sienten apoyados por los mismos, son quienes presentan mejores calificaciones.

7. *Relación entre divorcio de los padres y rendimiento académico*. El estadístico *t* no arrojó diferencias significativas entre las medias. De acuerdo a la revisión teórica, el divorcio crea un clima de tensión familiar, el cual puede afectar el estado de ánimo tanto de los hijos como de los

padres, por lo que se verán inmersos en distintos problemas, de entre ellos el bajo rendimiento académico. Algunos autores como Cantón et al. (2002), Ordoñez et al. (2012) y Andrade (2012), han visto una relación negativa entre estas variables, exponiendo que el divorcio de los padres tiene efectos perjudiciales en el rendimiento académico de los hijos. Por otro lado investigaciones como las de Valdés et al. (2011) y Maganto (s.f.), encontraron que no hay relación entre el divorcio y el rendimiento académico, por lo tanto la separación de los padres no hace que disminuyan las calificaciones en la escuela. Nuestros resultados se encuentran en esta última línea. Ante estos datos, cabe mencionar que alrededor de este fenómeno se vinculan más factores, por ejemplo: el ambiente que se vivió en el momento de la separación, si hubo peleas o frecuentes discusiones entre los padres, la comunicación que había entre padres e hijos respecto a la separación e incluso el tiempo que ha pasado desde el suceso. Por lo encontrado en este estudio se puede mencionar que los alumnos que tienen padres divorciados no presentan menor rendimiento académico.

La hipótesis número dos menciona que:

*Las **variables escolares:** inasistencias, clima escolar, estatus sociométrico, agresor y víctima mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico.***

A continuación se mencionan las relaciones que se esperaban de esta hipótesis y su respectivo análisis.

1. *Relación entre inasistencias y rendimiento académico.* La prueba *t* mostró diferencias entre los niveles bajo y alto. Para corroborar esta relación se efectuó un análisis de correlación de Pearson, el cual encontró una relación negativa y significativa entre las variables. Sumado a esto, las inasistencias formaron parte del modelo de regresión lineal múltiple, en donde obtuvieron

un coeficiente estandarizado igual a -0.285 . Teóricamente las inasistencias se entienden como la falta injustificada al centro escolar, es así que, al no estar de manera presencial los alumnos en sus clases pierden la oportunidad de construir su conocimiento a partir del contenido de cada una de las lecciones, lo que a su vez estaría limitando el aprendizaje, mismo que se verá reflejado en sus calificaciones. Basándonos en lo expuesto podemos decir que las inasistencias están relacionadas negativamente con el rendimiento de los adolescentes.

2. *Reacción entre clima escolar y rendimiento académico.* En esta relación la prueba *t* arrojó diferencias significativas únicamente en las dimensiones *violencia dentro del plantel* y *relación entre alumnos*. En la primera solo se encontraron diferencias entre el nivel alto y el bajo, mientras que en la segunda se observaron en los tres niveles de rendimiento. Estos resultados se corroboraron mediante un análisis de correlación de Pearson, donde se encontraron relaciones débiles en el total del clima escolar y en su dimensión *violencia dentro del plantel*, mientras que la dimensión *relación entre alumnos* presentó una correlación positiva mayor a 0.3. Resultados similares han sido encontrados en investigaciones como la de Casassus et al. (2001) y Valdés et al. (2008), lo que sustenta aún más la relación entre clima escolar y el rendimiento. Hay que recordar que el clima escolar está relacionado con las interacciones que se dan dentro del centro escolar, así como las situaciones que acontecen en éste. Cuando el clima en la escuela es positivo se percibe un ambiente de respeto, confianza y cuidado, un sentido de pertenencia y cohesión entre sus miembros, además de un interés de ellos por participar en actividades escolares (Howard, et al. citado en Arón & Milicic, 1999). Teóricamente un clima escolar positivo propicia un desarrollo íntegro en los estudiantes, lo que les puede traer un beneficio en sus calificaciones. Particularmente en esta investigación, se encontró que las relaciones con los pares son de gran importancia para un desarrollo adecuado de los adolescentes. Dichas relaciones forman parte de la

ampliación social que en esta etapa suele darse, principalmente en la escuela y sirven en el proceso de desvinculación con los padres. Además los amigos son una fuente de desahogo emocional y ayudan al desarrollo de habilidades sociales. Es por ello que cuando estas interacciones se dan de manera negativa pueden afectar el desarrollo de los jóvenes y por consiguiente su rendimiento académico. Debido a lo anterior, en este trabajo se visualiza una relación entre las variables, aunque de manera parcial, haciendo énfasis únicamente en las dimensiones que se refieren a las interacciones con los pares.

3. *Relación entre el rechazo escolar y el rendimiento académico.* Mediante la *prueba t* se encontraron diferencias significativas en los niveles de rendimiento, dato que se corroboró en el análisis correlacional. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Gallardo y Jiménez (1997) y Plazas et al. (2006), quienes encontraron que aquellos alumnos rechazados se ven afectados en su rendimiento académico. Este fenómeno se explica de manera similar que el anterior, sobre todo en lo relacionado a las interacciones entre los pares, pues estas juegan un papel importante en el desarrollo del individuo, generan afectos, actitudes y conductas. Es por ello que el rechazo entre los compañeros se relaciona con un bajo rendimiento, aunque para investigar esta relación hace falta determinar por qué el alumno está siendo rechazado por los demás y si el bajo rendimiento es antes o después de dicho rechazo. En lo que confiere a este trabajo se puede vislumbrar la relación entre dichas variables.

4. *Relación entre aceptación escolar y rendimiento académico.* Los resultados de la *prueba t* indican diferencias significativas entre los niveles de rendimiento, dato que se reforzó con una correlación de Pearson mayor a 0.3. Resultados similares los encuentran Plazas et al. (2006), quienes reportan que aquellos grupos populares o más aceptados son los que presentan mejor rendimiento académico. Teóricamente la aceptación por

parte de los pares promueve el desarrollo íntegro de los adolescentes, quienes pueden encontrar en sus interacciones diferentes beneficios, como los mencionados en la hipótesis anterior. Además de esto, al sentirse queridos dentro del ámbito escolar, se olvidan de diferentes problemáticas que pueden generar las malas interacciones con sus compañeros y así poder focalizar el interés en lo relacionado a las labores escolares. Debido a lo anterior se puede verificar que hay una relación entre la aceptación entre los alumnos y el rendimiento académico de los mismos.

5. *Relación entre víctima de bullying y rendimiento académico.* Para identificar a los estudiantes que son agredidos se utilizó el Test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010), además se utilizaron preguntas sociométricas para que los alumnos señalaran a sus compañeros víctimas de golpes e insultos. Mientras que para ubicar al agresor (golpes e insultos) únicamente se utilizó el método sociométrico. El estadístico *t* arrojó diferencias significativas en el total del Test Bullying GT y en su dimensión *agresión por amenaza*, ambos entre los niveles bajo y alto. Estos datos se reforzaron en el análisis correlacional con un coeficiente mayor a 0.3. Las variables sociométricas *víctima golpes* y *víctima insultos* no obtuvieron diferencias significativas. En cuanto al agresor, la prueba *t* encontró diferencias significativas únicamente en la variable *agresor insultos*, este dato se reforzó con un coeficiente de correlación débil. Vinculado con estos resultados Barría et al. (2004) mencionan que la participación de los alumnos en la dinámica de bullying puede afectarlos de manera negativa en diferentes aspectos, de entre ellos el rendimiento académico. Teóricamente el bullying es un tipo de violencia que se presenta en el ámbito escolar, teniendo como actores principales a los alumnos. Dicha violencia puede ser psicológica, verbal, física o social. Aquellos alumnos considerados como víctimas suelen presentar síntomas asociados a la depresión y baja autoestima, además de tener malas relaciones sociales, esto último también se presenta en los alumnos agresores, quienes al basar sus

interacciones por medio de la agresión, no logran establecer vínculos sociales adecuados (Mazur, 2010). De acuerdo a los datos obtenidos en esta investigación, se puede inferir que la relación entre bullying y rendimiento académico es negativa y que afecta tanto al agresor como a la víctima, específicamente hablando de aquellos alumnos víctimas de agresiones verbales y los agresores por medio de insultos. Sin embargo estos resultados deben ser vistos con cautela, debido a que el Test Bullying GT no está estandarizado y no se construyó en un ambiente mexicano, a pesar de ello, se alcanza a vislumbrar cierta relación entre el rendimiento y sus dimensiones.

La hipótesis número tres menciona que:

Las **variables personales**: inteligencia, hábitos de estudio, autoeficacia, atribuciones causales, expectativas académicas, autoconcepto y autoestima, mantienen un grado de relación con el **rendimiento académico**.

A continuación se mencionan las relaciones que se esperaban de esta hipótesis y su respectivo análisis.

1. *Relación entre inteligencia y rendimiento académico.* La prueba *t* encontró diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico a excepción del medio y alto. Mientras que la correlación de Pearson arrojó una relación positiva mayor a 0.3 con las calificaciones de los alumnos, y en el análisis de regresión lineal múltiple la inteligencia obtuvo un coeficiente de regresión estandarizado igual a 0.309. La relación entre inteligencia y rendimiento académico ha sido demostrada por diversos estudios (González, 1997; Almeida et al., 2008; Repáraz et al., 1990; Pérez, 1997; Castejón & Navas, 2009). Teóricamente la inteligencia es considerada como aquellas capacidades y habilidades que el individuo posee y que le permiten resolver problemas, hacer planes, tener una rapidez visomotora y acceder a un pensamiento lógico y abstracto. Además de estar mediatizada

por la herencia, la experiencia física, la transmisión social y el equilibrio o autorregulación (Piaget, 1975 citado en Pérez, 1997). Dichas habilidades y capacidades pueden ser necesarias para alcanzar un nivel de rendimiento académico óptimo. Por todo lo anterior se afirma que hay una relación entre la inteligencia y el rendimiento académico de los alumnos.

2. *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico.* En la prueba *t* los datos mostraron que no hay diferencias significativas entre las medias. Teóricamente entendemos a los hábitos de estudio como la ejecución de una secuencia de acciones de manera automatizada y organizada que llevan implícitos una meta, en este caso hablamos de la construcción del conocimiento. Estos hábitos son necesarios para la adquisición de nuevos contenidos y el repaso de los ya adquiridos. Diversas investigaciones mencionan la relación entre estas dos variables (López et al., 1996; Connelly et al., 1998; Martínez-Otero, s.f; y Sánchez et al., 2008). Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio no apoyan dicha relación, lo cual puede deberse a distintas causas, de las cuales podemos destacar: a) la implementación del cuestionario para medir esta variable (fue uno de los que tuvo mayor problemática para identificar sus factores); b) los alumnos en realidad no presentan hábitos de estudio establecidos; c) que los alumnos no presenten un nivel de rendimiento constante en los tres bimestres analizados o d) el tamaño muestral, pues en el análisis descriptivo se observa que aquellos alumnos que presentan mayor rendimiento tienen una media mayor en comparación a los otros dos niveles, sin embargo, esta diferencia es tan pequeña que no llega a ser significativa. Cualquiera que pueda ser la causa o explicación de estos resultados nos llevan a rechazar la relación entre las variables.

3. *Relación entre motivación y rendimiento académico.* El estadístico *t* mostró diferencias significativas en los niveles de rendimiento en el total del instrumento, en las *atribuciones causales totales*, en las dimensiones:

autoeficacia, esfuerzo/capacidad, dificultad de la tarea, suerte y ayuda de los otros. Estos datos se reforzaron con coeficientes mayores a 0.3 en el análisis correlacional. Aunado a esto, en el modelo de regresión lineal múltiple el *resultado total de atribuciones y la percepción de autoeficacia* presentan pesos de regresión estandarizados igual a 0.301 y 0.221 respectivamente. Resultados parecidos son encontrados por González et al. (1999), quienes en su modelo causal explicativo proponen una influencia de las atribuciones causales sobre el rendimiento académico. Por otro lado Flores y Gómez en 2010, mencionan que los alumnos de alto rendimiento muestran una motivación autónoma, caracterizada por una alta percepción de autoeficacia, metas de maestría y atribuciones internas controlables. La teoría de atribuciones causales estudia los referentes que el sujeto usa para explicar sus éxitos o fracasos, ante los cuales experimenta consecuencias diferentes. Mientras que la percepción de autoeficacia es el juicio de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987). Por lo que aquellos alumnos que tengan una mejor percepción de autoeficacia serán quienes mejor ejecuten sus labores escolares y por ende los que presenten mejor rendimiento académico. En cuanto a las atribuciones causales, aquellos alumnos que se perciban como centro rector de sus acontecimientos vinculados con la escuela, o dicho de otro modo, que presenten una motivación interna serán los que tengan un mejor rendimiento académico. Específicamente en nuestra muestra, se encontró que aquellos alumnos con mejores calificaciones son quienes presentan una motivación intrínseca y tienen una mejor *percepción de autoeficacia*. Debido a lo anterior, en esta investigación se acepta la relación entre la motivación y el rendimiento académico.

4. *Relación entre expectativas académicas y rendimiento académico.* En la dimensión *nivel de aspiraciones académicas* la prueba *t* encontró diferencias significativas en los tres niveles de rendimiento. Esto lo

corroborar el análisis de correlación de Pearson, con un coeficiente mayor a 0.3. Mientras que en el análisis de regresión lineal múltiple utilizando como variable dependiente las calificaciones, las aspiraciones académicas presentan un peso de regresión estandarizado igual a 0.232. Investigaciones como la de Del Buey y Romero (2003) sugieren que las expectativas están vinculadas con factores motivacionales y que ambos se relacionan con el rendimiento académico. Teóricamente las aspiraciones son deseos o expectativas que tiene una persona para alcanzar una meta (García-Castro & Bartolucci, 2007). En este caso nos estaremos refiriendo al nivel escolar que el alumno desea obtener (licenciatura, maestría, doctorado) el cual puede ser visto como la meta que persigue. Éstas pueden determinar las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo. Por lo que si un alumno se plantea como meta un nivel escolar alto, tenderá a hacer todo lo necesario para alcanzarlo, empezando por lograr obtener calificaciones altas que le permitan concluir de manera adecuada el grado escolar que cursa en ese momento. Debido a lo anterior podemos decir que existe una relación positiva entre las expectativas académicas de los alumnos y su rendimiento académico.

5. *Relación entre autoconcepto y rendimiento académico.* La prueba *t* nos dice que hay diferencias significativas entre los niveles bajo y alto en el total del instrumento y en su dimensión *autoconcepto social*. Estas mismas diferencias se encuentran en los niveles medio y bajo. Mientras que en la dimensión *Autoconcepto académico* se mostraron diferencias significativas en los tres niveles de rendimiento. Coeficientes mayores a 0.3 entre las dimensiones mencionadas y las calificaciones de los alumnos refuerzan esta relación. Investigaciones como las de Páez et al. (2007), mencionan que las dimensiones del autoconcepto como comportamiento, estatus intelectual e imagen corporal permiten predecir el rendimiento académico de los alumnos de secundaria. Por otro lado Salum et al. (2011), obtuvieron correlaciones significativas entre el autoconcepto y el rendimiento

académico. Recordemos que este constructo se refiere a ese cuadro de referencias que hacemos de nosotros mismos, en donde incluimos nuestras capacidades, habilidades, destrezas, valores e incluso limitantes, los cuales nos ayudan a saber quiénes somos en distintos ámbitos como el social, intelectual, familiar etc. Esta construcción que hacemos se basa principalmente en la interacción con los otros, pues formamos un reflejo de nosotros a partir de la convivencia con quienes nos rodean. Particularmente en este estudio, se puede mencionar que si un alumno cree en sus habilidades o capacidades en lo referente al ámbito académico y presenta un buen autoconcepto, podrá tener un buen desempeño en la escuela. La relación que se obtuvo entre el rendimiento académico y el autoconcepto social, indica que las relaciones sociales que se dan dentro de esta etapa son muy importantes para el buen desarrollo de los individuos y que sí se dan de una manera adecuada permiten tener un buen desarrollo escolar, específicamente hablando del rendimiento académico. Es así que resolvemos aceptar que hay una relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos.

6. *Relación entre autoestima y rendimiento académico.* Mediante la prueba *t* se encontraron diferencias significativas entre los niveles bajo y alto en el resultado total de la prueba, en las dimensiones *cogniciones de competencia y relación familiar*. También mostró diferencias entre los niveles bajo y medio en las mismas dimensiones más la que hace referencia al *enojo*. Estos resultados se refuerzan con coeficientes significativos en el análisis correlacional. Investigaciones como las de Hernández et al. (s.f.), muestran relaciones entre el sexo, autoestima y rendimiento académico. Teóricamente la autoestima es la autoevaluación positiva o negativa sobre sí mismo, cuya principal característica es el componente afectivo, es decir, hay una evaluación sobre la propia persona y los sentimientos asociados a dicha evaluación son, precisamente, el autoestima. En su construcción y retroalimentación intervienen las

interacciones con los otros significativos. Específicamente en este trabajo las relaciones familiares y los sentimientos asociados a éstas, tienen un vínculo con el rendimiento académico, lo mismo se puede decir de los sentimientos asociados a los pensamientos de la capacidad escolar y al control emocional ante situaciones difíciles. Debido a lo anterior se puede mencionar que existe una relación entre la autoestima y el rendimiento académico.

Este primer nivel de análisis nos permitió explorar las relaciones que hay entre las distintas variables con el rendimiento académico de los alumnos. Esto está relacionado al primer objetivo específico de investigación, el cual hace referencia a *“Describir las variables que presentan una mayor tendencia de influencia en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell”*. Para cumplirlo, una vez que se verificó la relación con el rendimiento académico, nos dimos a la tarea de aplicar un análisis de regresión lineal múltiple para extraer aquellas variables que más influyen en el rendimiento académico. La siguiente figura representa la regresión lineal.

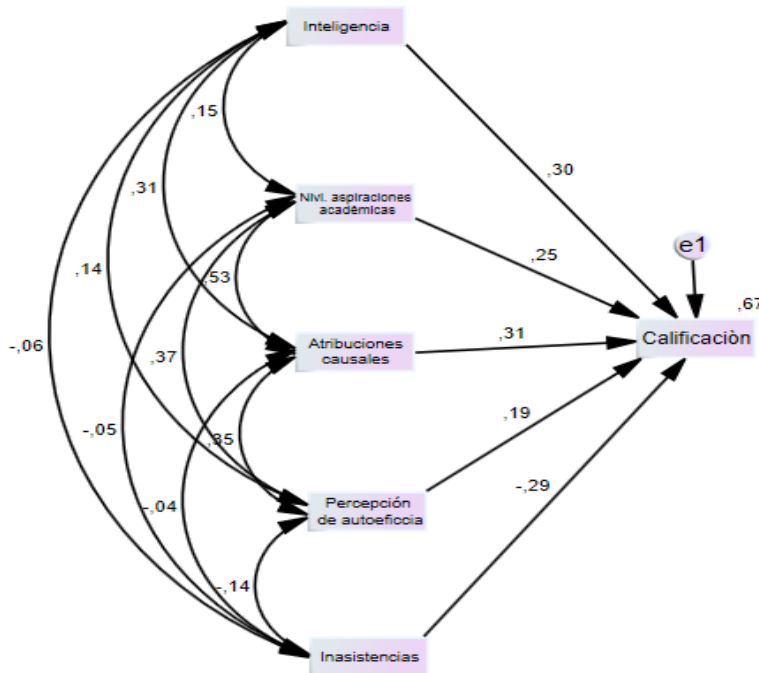


Figura 4. Modelo de regresión convencional.

En la figura se observan cinco variables que explican en un 67% (muy parecido al análisis en SPSS, 65%) la variabilidad de la variable dependiente: calificaciones (rendimiento académico). Dichas variables son: *Nivel de aspiraciones académicas, inteligencia, total de atribuciones causales, percepción de autoeficacia e inasistencias*. La relación que guardan estas variables con el rendimiento de los alumnos ya fue analizada en este apartado, por lo que sólo nos queda decir que el primer objetivo específico se cumplió.

8.1.2 Análisis y discusión de los resultados respecto al segundo objetivo de investigación.

En esta sección analizaremos los resultados referentes al segundo objetivo de investigación, el cual es: *“Describir los grados de relación entre las variables familiares, escolares y personales de los alumnos de la escuela secundaria Ricardo Bell”*.

Para poder alcanzar este objetivo hemos ocupado el coeficiente de correlación de Pearson. Cabe mencionar este objetivo está relacionado con las cinco hipótesis restantes, por lo que este análisis se presenta de acuerdo a las mismas.

A continuación se presentan los resultados del análisis de una manera jerarquizada, tal y como aparecen en el análisis correlacional.

Análisis de los resultados referentes a la hipótesis número 4: “Las variables familiares como son: estructura familiar, clima familiar, participación paternal, capital cultural, capital social, divorcio y nivel económico, mantienen un grado de relación entre sí.”

Para verificar si este supuesto se cumple, se presentan a continuación aquellas relaciones significativas y moderadas que se dan entre las propias variables familiares.

1. *Relación entre capital cultural y social familiar con nivel económico.* La correlación de Pearson encontró relaciones mayores positivas entre el *nivel*

económico con el *total de capital social* y el *total de capital cultural*. Aunado a esto, el análisis arrojó correlaciones mayores a 0.3 entre el *nivel económico* con las dimensiones: *actividades culturales*, *materiales educativos* y *capital institucionalizado*. Teóricamente el capital económico es susceptible de transformarse en capital cultural, siempre y cuando exista una inversión educativa. Es decir, que para poder acceder a los recursos y materiales capaces de encausar el conocimiento de los hijos, se debe tener cierto capital económico para poder adquirirlos. Por lo que el dinero es importante para la educación, siempre y cuando se transforme en materiales educativos. Una vez que se tienen dichos artículos, estos tendrán que ser absorbidos por los alumnos, lo cual requiere una inversión de tiempo y esfuerzo. En cuanto a las relaciones encontradas en esta investigación, se puede suponer que las familias con mejores ingresos en nuestra muestra, invierten en materiales educativos, tienen un mayor nivel de estudios y llevan a sus hijos con mayor frecuencia a actividades culturales.

2. *Relación entre capital cultural y social familiar con el clima familiar*. Los datos indican correlaciones mayores a 0.3 entre el *clima familiar total* y el *capital social total*, así como con su dimensión *comunicación* (social). Además la dimensión *unión y apoyo* de clima familiar correlacionó con el *capital cultural total*, con su dimensión *capital institucionalizado* y con la dimensión de capital social, *comunicación*. Mientras que la dimensión *expresión y dificultades* provenientes de clima familiar, correlacionaron con el *total de capital social* y su dimensión *comunicación*. A partir de estos datos podemos decir que cuando hay un ambiente positivo en la familia, se percibe un trato cordial, de confianza y comprensión, dando paso a que el adolescente lleve su desarrollo de una manera adecuada. El clima familiar se refiere a la percepción que tiene cada uno de los integrantes acerca de las características ambientales, socio-relacionales y afectivas. Dicha percepción se basa en la forma en que el alumno se relaciona con sus

padres, el tipo de comunicación que establecen, las actividades que realizan en conjunto y la carga afectiva que conlleva cada aspecto. Parece sensato pensar que aquellos padres que mantienen buenas relaciones con sus hijos los apoyan más en sus asuntos escolares y muestran mayor interés en estos. Particularmente en esta investigación hemos observado que existe relación entre las buenas relaciones familiares y la comunicación e interés por actividades abocadas a la adquisición de conocimientos. También se encontró que la cantidad de recursos educativos está relacionada con una buena percepción de clima familiar, esto puede ser debido a que la compra de materiales educativos, es percibida como apoyo por parte del alumno, situación que influye en su percepción de clima familiar.

3. *Relación entre participación paternal y clima familiar.* La correlación de Pearson encontró relaciones mayores a 0.3 entre el total de ambas escalas. Mientras que las dimensiones *unión & apoyo* y *expresión* de clima familiar correlacionaron de manera positiva con el total de *participación paternal* y su dimensión *apoyo a la realización de tareas*. Estas relaciones se pueden explicar mediante el argumento de Cobos (2012), el cual menciona que las relaciones afectivas no surgen espontáneamente, sino que previamente los individuos deben esforzarse para obtenerlas mediante el apoyo y comprensión hacia los demás. La participación paternal se refiere al grado de involucramiento que tienen los padres en las actividades escolares de sus hijos, tomando distintos papeles en esta colaboración: criadores, maestros, agentes de apoyo en la escuela y con poder de decisión en la misma. En esta investigación se encontró que a medida que aumenta la participación paternal, también lo hace la percepción de un buen clima familiar por parte de los hijos, acentuando el apoyo a la realización de tareas.

4. *Relación entre participación paternal y nivel económico.* La correlación de Pearson arrojó una relación mayor a 0.3 entre el nivel económico con la *participación en actividades escolares* y el *sustento*. Este último puede estar relacionado con el nivel económico familiar, el cual se utiliza para satisfacer las necesidades básicas de los hijos. Por otro lado la relación entre el nivel económico y la participación en asuntos escolares puede ser más compleja, en donde intervengan otras variables como el grado de instrucción de los padres, el tipo y horarios de trabajo que tengan, entre otros aspectos. Todo lo anterior permite vislumbrar una relación entre el nivel económico con la dimensión *sustento* y en parte una posible relación entre el *nivel económico* y la *participación en actividades escolares*.

Con el fin de obtener coherencia en estas relaciones, se propone un modelo causal que involucra únicamente las variables familiares.

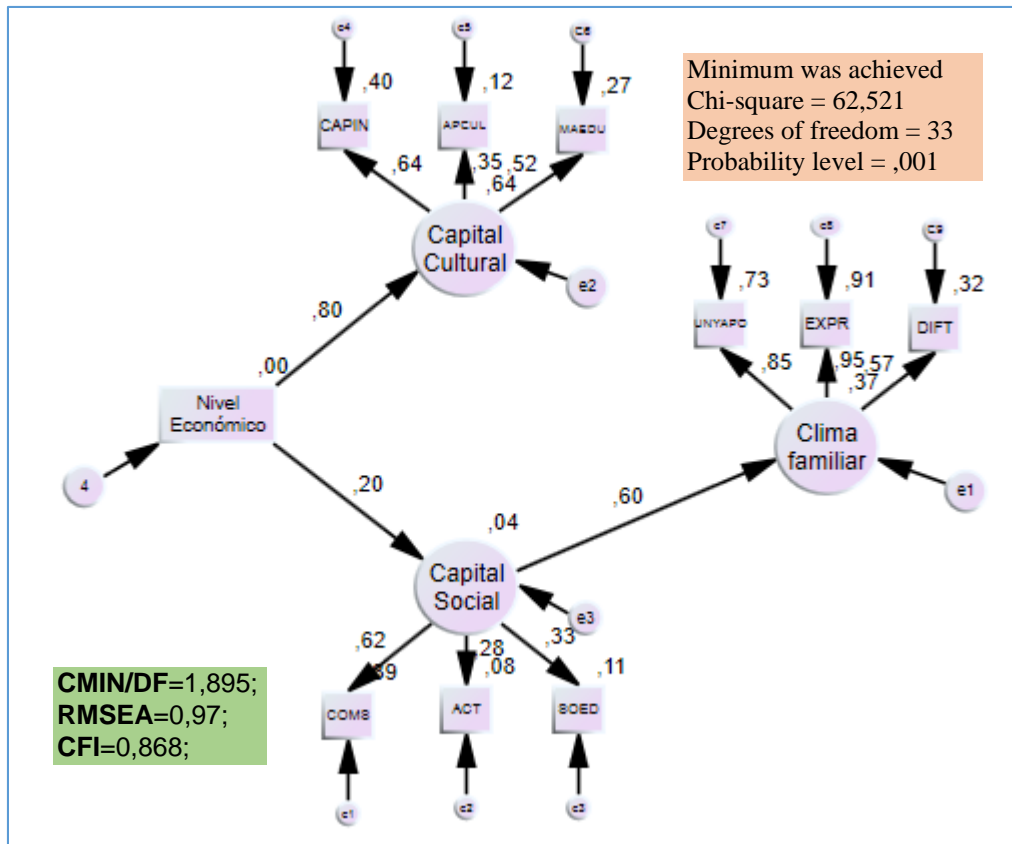


Figura 5. Propuesta del modelo causal vinculando variables familiares.

Este modelo hipotético indica que el nivel económico familiar influye en el capital cultural y social familiar, a su vez este último incide positivamente en la percepción de clima familiar del alumno. Como ya se ha mencionado el capital económico se transforma en capital cultural mediante la compra de materiales educativos y representa el gasto total para la adquisición del título o capital institucionalizado, también es necesario para las actividades culturales compartidas con los hijos. En lo que respecta al capital social, estas actividades pueden ser percibidas por el alumno como una forma de apoyo, y mediante dicha interacción, unir a la familia e influir en su concepción del clima familiar.

Cabe mencionar que la variable participación paternal fue omitida en la construcción del modelo, pues ésta puede ser considerada dentro del capital social familiar.

De acuerdo a los resultados obtenidos y el análisis de los mismos, se puede decir que la hipótesis de investigación se cumple, por lo que existe relación entre las variables familiares.

Análisis de los resultados referentes a la hipótesis número 5: “Las variables escolares como son: clima escolar, bullying, status sociométrico e inasistencias, mantienen un grado de relación entre sí”. Las relaciones significativas mayores a 0.3, según el coeficiente de correlación de Pearson, son las siguientes:

1. *Relación entre bullying y clima escolar.* Para explorar esta relación se ocupó la Escala de Clima Escolar para adolescentes (Caso et al., 2010) y el test Bullying GT de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010). El coeficiente de correlación de Pearson arrojó relaciones negativas entre la dimensión *relación entre alumnos* proveniente del clima escolar con el resultado total del test bullying, sus dimensiones *agresión verbal* y *agresión física* indirecta. Mientras que la dimensión *violencia dentro del plantel* de clima escolar correlacionó positivamente con las dimensiones *exclusión social*, *agresión verbal*, *amenaza* y *agresión física indirecta*. Los resultados totales de ambas escalas obtuvieron una relación mayor a 0.3. Todas estas

relaciones hacen referencia a la interacción entre los pares (*relación entre alumnos y violencia dentro del plantel*) y se pueden explicar de dos maneras posibles: a) el ser víctima de bullying afecta la percepción de un clima escolar positivo, específicamente a la interacción entre los pares o b) el clima escolar y las interacciones inadecuadas entre los alumnos, propician el fenómeno de bullying. La primera propuesta concuerda con los resultados de Cerezo y Ato (2010), al encontrar que aquellos alumnos que están involucrados en la dinámica de bullying tienen una percepción del clima del aula más negativa que los no implicados. La segunda forma parte de la propuesta de Bronfenbrenner, la cual hace referencia a las características contextuales para explicar el fenómeno de bullying, en donde un clima de relaciones hostiles, mala comunicación, indiferencia de los profesores, entre otros aspectos, pueden propiciar la aparición de conflictos escolares como el bullying. Por todo lo anterior sólo nos resta mencionar que existe relación entre ser víctima de bullying y tener una mala percepción de clima escolar.

2. *Relación entre víctima sociométrica y bullying.* El coeficiente de correlación de Pearson encontró relaciones mayores a 0.3 entre las variables sociométricas que hacen referencia a la víctima (insultos y golpes) con la dimensión del Test Bullying de Gálvez-Sobral (2006 citado en Roldán, 2010), *agresión grupal*. La víctima sociométrica se extrae mediante la suma de elecciones como víctima que cada integrante del grupo obtiene de sus demás compañeros. Por otro lado el test bullying está abocado a indicar distintos niveles de victimización. Por lo tanto, en esta relación estamos hablando de una victimización percibida por el grupo mediante el método sociométrico y una victimización percibida por el propio alumno. Las pocas correlaciones entre ambos cuestionarios, pueden explicarse de diversas formas: a) la víctima de bullying teme a las represalias por parte del agresor, es por ello que al momento de contestar el test bullying no delata la victimización por la que está pasando; b) la dinámica de las relaciones

entre los compañeros es pesada y el propio adolescente no percibe una victimización sobre él o c) los alumnos en general sintieron desconfianza al momento de la aplicación de un test como el sociométrico, por lo que decidieron no delatar a sus compañeros.

Los resultados obtenidos a partir de la correlación de Pearson indican sólo dos relaciones moderadas entre las variables escolares. Debido a esto, aceptaremos la hipótesis únicamente de manera parcial, haciendo alusión a la relación entre bullying y clima escolar.

Análisis de los resultados referentes a la hipótesis número 6: “Las variables personales como son: autoestima, autoconcepto, inteligencia, expectativas, motivación y hábitos de estudio, mantienen un grado de relación entre sí”.

1. *Relación entre expectativas y motivación. Nivel de aspiraciones académicas* correspondiente a expectativas correlaciona positivamente con: el *total del cuestionario de motivación*, el *total de atribuciones* y las dimensiones *autoeficacia*, atribución al *esfuerzo/capacidad*, *suerte*, *dificultad de la tarea* y *ayuda de los demás*. Hay que recordar que las últimas tres dimensiones se interpretan de manera inversa. Resumiendo estos datos, se puede decir que a medida que aumenta el nivel de *aspiraciones académicas*, lo hace también *la autoeficacia* y se tiende a atribuir los éxitos o fracasos a condiciones internas. Investigaciones como la de Ruiz en 2005, muestran una relación entre la percepción de autoeficacia con el nivel de metas que las personas se imponen. Es decir, que las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar tareas en el ámbito educativo, está relacionada con las metas que se quieren alcanzar mediante dicha realización. Por otro lado la correlación entre las atribuciones internas y el nivel de *aspiraciones académicas* parece ser compleja. Estas variables encajan en la taxonomía de constructos motivacionales propuesta por Pintrich y De Groot (1990 citado en González, et al, 1999), por lo que su articulación y relación es un tema que aún la psicología no ha podido resolver o al menos no se ha esclarecido del todo. A pesar de esto, se puede vislumbrar cierta relación entre las variables.

2. *Relación entre autoestima y autoconcepto.* Esta relación se obtuvo a partir del análisis de correlación de Pearson entre los resultados de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Caso et al. (2011) y la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes de Guido, et al. (2011). Se encontraron correlaciones mayores a 0.3 entre el resultado *total de autoestima* con *autoconcepto académico*, *autoconcepto físico* y *autoconcepto social*. Mientras que la dimensión de autoestima *cogniciones sobre sí mismo* correlacionó con el *resultado total de autoconcepto* y las cuatro dimensiones del mismo. Otra de las dimensiones de autoestima, *cogniciones de competencia*, arrojó relaciones positivas con el *total de la escala de autoconcepto*, sus dimensiones *autoconcepto académico* y *autoconcepto social*. Por último la dimensión *relación familiar* correlacionó con el *total de autoconcepto*, el *autoconcepto físico*, *social* y *académico*, y este último correlacionó con la dimensión *enojo*. Recordemos que el autoestima y el autoconcepto muchas veces se consideran un mismo constructo. El autoconcepto es ese cuadro de referencias que el sujeto realiza sobre sí mismo y el autoestima es la valoración afectiva que se tiene sobre este cuadro, por lo que son constructos relacionados, más no iguales. De esta manera parece lógico que cuando un individuo tiene una percepción positiva sobre sus habilidades, capacidades, destrezas, aceptación entre sus compañeros, de su propio cuerpo, etc., la valoración afectiva podrá ser también positiva. Ante esto W. James (1982 citado en Broc, 2000), menciona que el autoconcepto puede afectar el autoestima siempre y cuando los dominios del primero sean importantes para la persona. Dentro del contexto analizado podemos darnos cuenta que la dimensión que afecta más la valoración afectiva del individuo es el autoconcepto académico, lo que indica que para los alumnos es más importante la percepción de sus capacidades para realizar actividades escolares que su aspecto físico. Expuesto lo anterior es válido afirmar que existe relación entre las variables.

3. *Relación entre autoconcepto y motivación.* Los resultados obtenidos mediante la correlación de Pearson indican correlaciones significativas entre las dimensiones de ambas escalas. El *autoconcepto total* correlaciona fuertemente con la dimensión *autoeficacia* y moderadamente con *el total de motivación*, el total de *atribuciones causales* y la dimensión *atribución al esfuerzo/capacidad*. Mientras que las dimensiones *autoconcepto académico* y *autoconcepto social* obtuvieron correlaciones positivas mayores a 0.3 con el *total de la escala de motivación*, *el total de atribuciones*, las dimensiones *autoeficacia*, *atribución al esfuerzo/capacidad*, *a la suerte*, *al profesor* y *a la ayuda de los demás*. El autoconcepto y la autoeficacia suelen confundirse, para diferenciarlos Bandura (1997 citado en Prieto, 2007) menciona que el autoconcepto es una visión global del *self*, que las personas configuran a partir de la experiencia, la autopercepción, la retroalimentación y que además incluye sentimientos de valoración personal. Mientras que la autoeficacia es la percepción de capacidad ante una situación determinada. Por otro lado las atribuciones causales son las diferentes causas que las personas refieren para explicar sus éxitos o fracasos. La manera en la cual se articulan estos tres constructos puede ser variada y compleja. Ante este hecho diversas investigaciones han tratado de organizar la relación entre autoconcepto y atribuciones debido a las fuertes correlaciones que se ha encontrado entre estas variables, ante lo cual han propuesto las siguientes explicaciones: a) el autoconcepto determina las atribuciones, b) las atribuciones causan el autoconcepto y c) hay una influencia recíproca entre el autoconcepto y las atribuciones (González & Tourón, 1992). Particularmente en este trabajo, una de las dimensiones claves es el *autoconcepto académico*, este hace referencia a aquellos pensamientos del alumno acerca de sus capacidades y habilidades intelectuales en relación al ámbito escolar, los cuales lo describen y le sirven para definirse a sí mismo. Este marco general de “*lo que soy*” en la escuela puede impregnar a las dimensiones motivacionales como atribuciones y autoeficacia. Si un alumno se considera buen estudiante, tendrá una mejor percepción de capacidad para realizar sus actividades

escolares y esto influirá en el tipo de atribuciones que utilice para explicar sus resultados (Covington, 1985 citado en González et al, 1999).

4. *Relación entre hábitos de estudio y motivación.* Los datos obtenidos mediante la correlación de Pearson arrojan relaciones positivas entre las dimensiones de ambos cuestionarios. El *total de hábitos* de estudio y su dimensión *maneras de estudiar* correlacionan con la dimensión *autoeficacia*, el *total de motivación*, *atribuciones totales* y *atribución al esfuerzo/capacidad*. Para explicar estas relaciones hay que recordar que en este trabajo la autoeficacia hace referencia a situaciones específicas como: exámenes, tareas, trabajos y la calificación en general. Las creencias y percepciones sobre la capacidad influyen en la ejecución de la conducta. Es decir, que estas concepciones pueden ser previas a la realización de operaciones para la adquisición y repaso de los contenidos. Ante esto, estudios como el de Terry (2008) mencionan que un estudiante con metas definidas tiene una mejor creencia de éxito personal y competencia, lo que está involucrado en un proceso que implica regulación, monitoreo y motivación, en donde los hábitos de estudio se podrían encontrar en la etapa de regulación. Por su parte la relación que guardan los hábitos con la tendencia a atribuir los éxitos o fracasos a condiciones internas, parece ser una relación compleja o espuria. Como se vio en la tercera relación de este apartado, el autoconcepto puede influir en el tipo de atribución causal que refiera la persona. Así mismo, éste puede afectar la realización de conductas o estrategias que se utilizan para lograr metas académicas a corto y largo plazo. Por lo que para nosotros existe relación entre autoeficacia y hábitos, no así con las atribuciones causales.

5. *Relación entre autoconcepto y hábitos de estudio.* Mediante el análisis de correlación de Pearson se encontraron las siguientes relaciones: los resultados totales de ambas escalas correlacionan de manera positiva, mientras que el resultado *total de autoconcepto* se relaciona con la dimensión *maneras de estudiar*. Por último, el *autoconcepto académico* correlaciona con

el total de hábitos de estudio y su dimensión *maneras de estudiar*. La relación de autoconcepto y hábitos de estudio puede explicarse de diferentes maneras: a) la percepción de nuestras capacidades y aptitudes académicas influye en las actividades que nos permiten la construcción del conocimiento, como realizar cuadros, resúmenes, repasar lo visto en clase, subrayar los textos, etc. b) si un individuo tiene buenos hábitos de estudio, y por lo tanto es exitoso en la escuela, el autoconcepto que se construya será positivo, mismo que le servirá como incentivo para seguir realizando de manera adecuada sus actividades escolares. Debido a lo anterior se puede decir que hay relación entre las variables analizadas.

6. *Relación entre expectativas y hábitos de estudio*. La correlación de Pearson arrojó una relación mayor a 0.3 entre el *nivel de aspiraciones académicas* y el resultado *total de hábitos de estudio*. Recordemos que teóricamente las aspiraciones académicas han sido definidas como el interés que muestran los alumnos por alcanzar determinado grado escolar. A partir de esto podemos decir que cuando un alumno tiene el interés de llegar a un grado mayor se esforzará verdaderamente en hacerlo, utilizando como vía las estrategias y acciones que se lo permitan, en este caso estaremos hablando del establecimiento de hábitos para el estudio. Es por ello que podemos inferir que cuando un alumno aspira a llegar a niveles escolares altos, los hábitos de estudio estarán presentes.

7. *Relación entre autoconcepto y expectativas*. La correlación de Pearson obtuvo las siguientes relaciones: la dimensión de expectativas *nivel de aspiraciones académicas* con el *autoconcepto total*, el *académico* y el *social*. Mientras que el *prestigio social* se vinculó con el *total de autoconcepto* y su dimensión *autoconcepto académico*. Tal parece ser que aquellos alumnos que se perciben más capaces en el ámbito escolar, suelen ponerse metas académicas más altas. Por otra parte, la relación entre *autoconcepto académico* y *prestigio social*, puede interpretarse de una forma similar,

aunque en este punto sólo podemos hablar de particularidades de la muestra. Dicha relación implica que aquellos alumnos con un buen *autoconcepto académico*, están buscando ser reconocidos socialmente a partir de sus logros escolares, por lo que la meta en dicha relación sería precisamente el reconocimiento de los demás. Debido a lo anterior sólo nos resta mencionar que existe relación entre las dimensiones de autoconcepto y las de expectativas.

8. *Relación entre autoestima y motivación.* La correlación de Pearson mostró que la *autoestima total* correlacionó con el *total de motivación*, *autoeficacia* y *atribución al esfuerzo/capacidad*. Las dimensiones de autoestima *cogniciones sobre sí mismo* y *relación familiar* únicamente correlacionaron con *autoeficacia*. Mientras que la dimensión *cogniciones de competencia* presentó correlaciones mayores a 0.3 con *atribuciones totales*, el *total del cuestionario de motivación* y todas las demás dimensiones a excepción de la *atribución al humor*. Resumiendo estas relaciones, podemos decir que la autoestima está relacionada con la percepción de autoeficacia y con el tipo de atribuciones que realiza el alumno para explicar sus éxitos o fracasos. En cuanto a la primera relación, diversos estudios han demostrado la correlación entre dichas variables (Edel, 2003; León, Rodríguez, Ferrel & Ceballos, 2009; y Aluicio & Revellino, 2010). La autoeficacia está relacionada con las creencias y las percepciones del individuo ante una situación determinada, por lo que si un alumno posee una creencia negativa acerca de sus capacidades puede generar sentimientos o emociones negativas relacionadas a su propia persona y por lo tanto tener una autoestima baja. En cuanto a la segunda relación entre atribuciones causales y autoestima, la explicación nos la otorga el propio Weiner (1983a citado en Bueno, 1993), al mencionar que los éxitos atribuidos a condiciones internas generan emociones positivas, mientras que los fracasos atribuidos a condiciones internas generan emociones negativas y por lo tanto determinarán el incremento o disminución del autoestima. Dicho de otro modo, las atribuciones ante los éxitos o fracasos a condiciones

internas influyen de una manera más directa en la autoestima, que aquellas atribuciones a condiciones externas (González & Tourón, 1992). Debido a lo anterior se puede vislumbrar una relación entre la autoestima y las variables motivacionales.

9. *Relación entre inteligencia y motivación.* Según el coeficiente de correlación de Pearson, la *inteligencia* correlaciona con *el resultado total de motivación*, *el total de atribuciones causales*, las dimensiones *atribución al profesor* y *atribución a la ayuda de los demás*. La relación entre inteligencia y motivación, específicamente atribuciones causales, es una de las más complicadas para explicar. Para dar una coherencia lógica pueden existir diferentes caminos y ante ellos una posible explicación, nosotros proponemos dos: a) se puede explicar la relación aludiendo a la variable que ambas influyen, es decir, el rendimiento académico. Por lo que ambas variables mantienen una relación positiva debido a que cuando un alumno tiene alto rendimiento, presenta una tendencia a atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones internas, así como un grado mayor de inteligencia; b) otra manera de explicar esta correlación, es considerándola como una relación indirecta en donde al menos estaría interviniendo una variable más en la ecuación. Para ello tendríamos que considerar a Piaget (1975 citado en Pérez, 1997) cuando habla de la génesis de la inteligencia, en la cual inciden la herencia, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio o autorregulación. Lo que propone este autor es que parte de la inteligencia se genera a partir de la interacción con el mundo (experiencia) y con las demás personas, principalmente los padres (transmisión social). Es así como la educación puede desarrollar la inteligencia, a su vez al estar retroalimentada por los otros significativos como padres, amigos, profesores etc., podrá generar una concepción de sí mismo positiva, en lo que respecta al ámbito académico (*autoconcepto*) y como hemos visto, dicha percepción está relacionada con la tendencia a atribuir los éxitos o fracasos a condiciones internas. En lo que a nosotros respecta, no tenemos las herramientas ni

argumentos para dar o verificar un tipo de explicación como la *b*, por lo que en esta tesis hemos optado por la opción *a*.

10. *Relación entre autoestima y hábitos de estudio.* La correlación de Pearson encontró que el *autoestima total* y su dimensión *cogniciones de competencia* correlacionan positivamente con *los hábitos totales*. Mientras que la dimensión *relación familiar* con *contexto de estudio*. Para explicar esta relación tenemos que recordar que la autoestima en esta tesis se considera como el componente afectivo de nuestro autoconcepto, el cual en el ámbito escolar son aquellas percepciones y creencias acerca de las habilidades y capacidades que percibe la persona como propias, que pueden afectar la dimensión emotiva y consecuentemente la conducta. Por lo que, si un alumno se percibe como buen estudiante tendrá sentimientos positivos que acompañan este pensamiento y presentará una tendencia a realizar aquellas actividades que le han ayudado a construir esta percepción y que pueden mantenerla o retroalimentarla. Debido a lo anterior la relación entre autoestima y hábitos de estudio es más bien indirecta. Aunque otra posible explicación puede referirse a la construcción del autoestima, que como hemos visto se genera a partir de las relaciones con los otros, por lo que es posible que un alumno que presente malas relaciones con su familia, amigos y/o profesores tenga baja autoestima, lo que puede afectar el ámbito escolar y lo relacionado con el mismo. Debido a lo anterior sólo nos resta mencionar que hay relación entre las variables.

Con el fin de dar coherencia a las múltiples relaciones que se dan entre las variables personales, se ha propuesto el siguiente modelo hipotético:

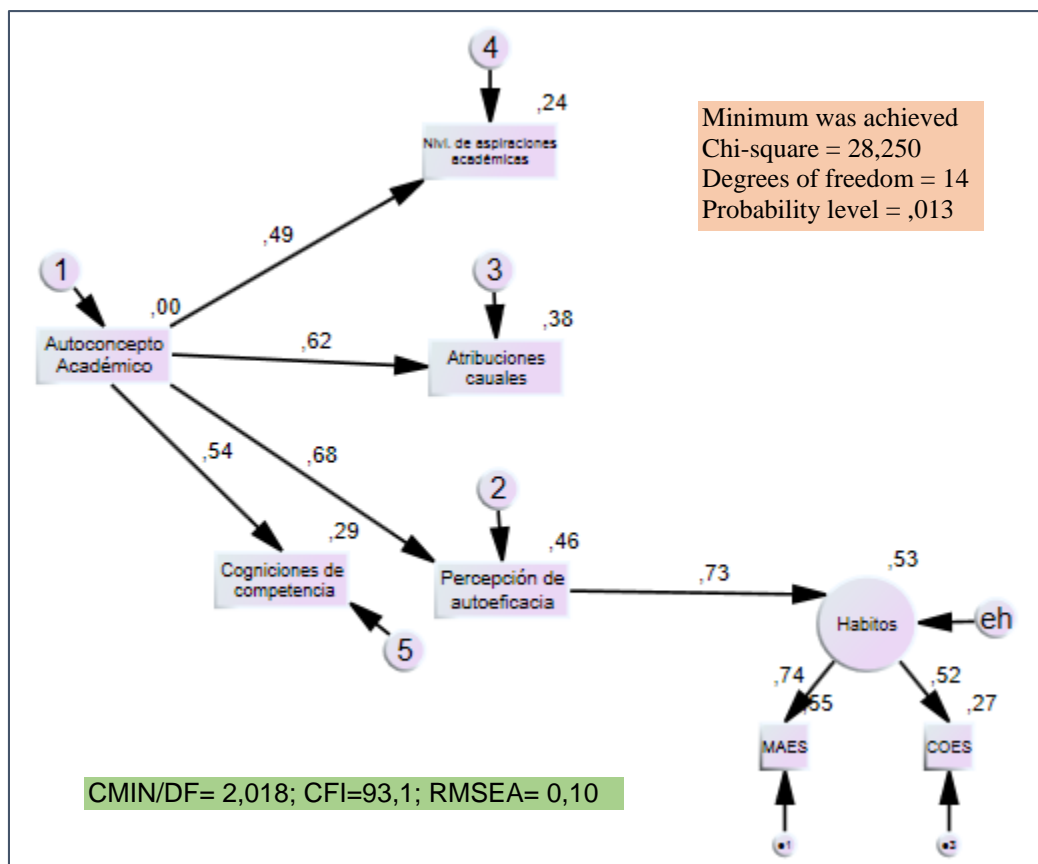


Figura 6. Modelo hipotético de las relaciones entre variables personales.

Lo que el modelo propone es que un alumno que se crea y tenga la percepción de ser un buen estudiante, va a tener buenas emociones asociadas a estas ideas, atribuirá sus éxitos o fracasos a cuestiones internas, se percibirá más capaz en situaciones relacionadas con la escuela y va a aspirar a tener un grado escolar mayor. A su vez el sentirse capaz de realizar actividades escolares influirá en su conducta de estudio.

Las relaciones obtenidas a partir del análisis de correlación de Pearson son moderadas, muchas de ellas están sustentadas teóricamente y han sido investigadas en distintos momentos. Lo anterior nos permite aceptar la hipótesis de investigación y afirmar que existe relación entre las distintas variables que conforman el ámbito personal.

Análisis de los resultados referentes a la hipótesis número 7: Las **variables familiares** como son *estructura familiar, clima familiar, participación paternal, capital cultural, capital social, divorcio y nivel económico*, mantienen un grado de relación con las **variables personales**, es decir: *inteligencia, autoestima, autoconcepto, hábitos de estudio, expectativas, autoeficacia y atribuciones causales*.

1. *Relación entre autoconcepto y clima familiar.* En este cruce se encontraron coeficientes significativos entre el *clima familiar total* y su dimensión *expresión* con todas las dimensiones de *autoconcepto*. La dimensión *unión y apoyo* correlacionó positivamente con el *autoconcepto académico, el físico y el social*. Mientras que la dimensión *dificultades* sólo encontró una relación mayor a 0.3 con el *autoconcepto físico*. Teóricamente en el desarrollo del autoconcepto los individuos adquieren percepciones y sentimientos acerca de ellos mismos y del trato que han recibido del ambiente social (Bandura, 1987). Las relaciones que se dan en el ambiente familiar sirven como un núcleo de retroalimentación acerca de las conductas, pensamientos y actitudes que van a configurar aquellas características que describen al individuo. Particularmente en este estudio las dimensiones de clima familiar, *expresión y unión & apoyo*, son las que mantienen mejores relaciones con las dimensiones de autoconcepto. Algunos investigadores han encontrado resultados similares, en donde el grado de cohesión familiar tiene una influencia determinante en el autoconcepto global que los adolescentes forman (Mestre et al., 2001). Por lo que si un alumno percibe que en su familia se apoyan, se comprenden, se ayudan y hay una buena comunicación, la percepción sobre sí mismo será positiva. Lo anterior respalda la relación propuesta en el modelo causal, donde la influencia de clima familiar es directa sobre el autoconcepto académico.

2. *Relación entre autoconcepto y participación paternal.* Las relaciones superiores a 0.3 se encuentran en los cruces del autoconcepto total con el

total de *participación paternal* y sus dimensiones *apoyo a la realización de tareas* y *participación en actividades escolares*. El autoconcepto físico correlacionó con el *apoyo a la realización de tareas*. Mientras que el *autoconcepto académico* correlacionó con todas las dimensiones de *participación paternal*. Por último, el autoconcepto social correlacionó con la participación total y la dimensión *apoyo a la realización de tareas*. Como vimos en el análisis anterior, los otros significativos y las interacciones que se tienen con ellos ayudan a construir el autoconcepto. En teoría la participación paternal se define como aquellas actividades que realizan los padres en lo relacionado a las cuestiones escolares de los hijos. Las buenas interacciones que se den a partir de estas actividades pueden tener un beneficio en el desarrollo social del alumno y en la percepción del mismo. Ante esto último González, et al. (2003), mencionan que la percepción que los hijos construyen sobre el grado de implicación de sus padres en los asuntos escolares, tiene una influencia significativa sobre su autoconcepto, la cual puede resultar positiva o negativa. En base a lo expuesto podemos decir que la participación paternal se relaciona con el autoconcepto de los hijos.

3. *Relación entre el capital cultural y social familiar con hábitos de estudio*. Se encontraron coeficientes superiores a 0.3 entre las dimensiones de ambos cuestionarios. El *total de Hábitos* correlacionó con el *capital cultural total*, *capital institucionalizado*, *capital social total* y *comunicación*. *Maneras de estudiar* correlacionó con *capital cultural total* y *capital institucionalizado*. Mientras que la dimensión *contexto de estudio* correlacionó con *capital cultural total*, *capital social total* y la *dimensión comunicación*. En cuanto a la relación entre hábitos de estudio y capital social, hay que recordar que los padres son agentes de transmisión de conocimiento, el cual puede ser absorbido por los hijos mediante el capital social familiar. Esto suele darse por medio de acciones e interacciones padre-hijo y está vinculado con el nivel cultural que los padres poseen. Mediante dichas interacciones, los

padres pueden fomentar los hábitos de estudio en los hijos, como un esfuerzo por regular su conducta o mediante el apoyo en la realización de tareas. Por otro lado, para explicar la relación entre capital cultural y hábitos de estudio, tendremos que recordar dos de los tres estados de capital cultural propuestos por Bourdieu: el estado incorporado y el objetivado. Éstos pueden estar relacionados con los hábitos de estudio, pues para que los materiales sean absorbidos de una manera correcta se requieren tener estrategias y formas de estudio, como poner atención, saber captar lo importante de un texto, resumir, leer de manera correcta etc. Dichas estrategias forman parte de la dimensión *maneras de estudiar* del cuestionario de hábitos. Debido a lo anterior, se puede decir que hay relación entre las variables, pero parece ser compleja e incluso puede estar mediada por otras como la participación paternal, el interés de los padres, etc.

4. *Relación entre hábitos de estudio y participación paternal.* En esta relación se encontraron coeficientes superiores a 0.3 entre *el total de hábitos de estudio* con *el total de participación paternal*, su dimensión *apoyo a la realización de tareas* y *participación en actividades escolares*. Mientras que la dimensión *contexto de estudio* correlacionó con *participación total* y *apoyo a la realización de tareas*. Teóricamente los padres en la infancia de los hijos son quienes regulan su conducta y en la etapa de la adolescencia son los jóvenes quienes están adquiriendo normas y patrones para autorregular la misma. Según Martiniello (1999 citado en Sánchez et al., 2010) los padres se pueden involucrar en la educación de sus hijos tomando diferentes roles: criadores, maestros, agentes de apoyo en la escuela y agentes con poder de decisión. En cuanto al rol de maestros, los padres dan seguimiento y refuerzan las actividades escolares de sus hijos, lo que les permite el desarrollo de nuevos contenidos, mediante la supervisión y ayuda a sus tareas. Nos podemos dar cuenta bajo estos resultados, y lo ya mencionado teóricamente, que el apoyo presencial de

los padres en los asuntos escolares está relacionado con los hábitos de estudio, ya que ellos pueden servir como agentes de trasmisión de conocimientos y a su vez regular la conducta de estudio de sus hijos.

5. *Relación entre autoestima y participación paternal.* Los coeficientes superiores a 0.3 se dan entre los cruces de la *participación total* con la *autoestima total* y sus dimensiones *cogniciones sobre sí mismo*, *cogniciones de competencia* y *relación familiar*. Mientras que la dimensión *apoyo a la realización de tareas* correlacionó con la *autoestima total*, las *cogniciones de competencia* y *relación familiar*. Investigaciones como la de Martínez-Ferrer et al. (2008), han evidenciado que hay una relación de influencia directa entre la participación de los padres sobre el autoestima. Teóricamente al ser la familia el primer contacto con el mundo, los hijos toman de ésta las herramientas necesarias para ir construyendo parte de su persona. La autoestima se construye por medio de las interacciones con los otros significativos. Como ya hemos visto, la manera en la cual se crean los lazos afectivos en la familia depende del esfuerzo que hacen los miembros al demostrarse apoyo, interés y afecto. Esto lo confirma el estudio de Coopersmith (1967 citado en Gonzáles & Tourón, 1992), el cual indica que aquellos individuos que en su familia se les había tratado con interés y respeto, obtenían un mejor nivel de autoestima. Debido a lo anterior se puede decir que la participación de los padres en los asuntos escolares está relacionada con la autoestima personal, familiar y de competencia de los hijos.

6. *Relación entre capital cultural y social familiar con autoconcepto.* Se encontraron correlaciones mayores a 0.3 en el cruce del *autoconcepto total* con el *total de capital cultural*, la dimensión *materiales educativos*, el total de *capital social* y la dimensión *comunicación*. La dimensión *autoconcepto físico* correlacionó con *comunicación*. Mientras que el *autoconcepto académico* se relacionó con el *total de capital cultural*, *capital*

institucionalizado, materiales educativos, el total de capital social y comunicación. Por último el autoconcepto social correlacionó con capital social total y comunicación. Esta relación se puede fundamentar en la génesis del autoconcepto, sobre todo en la idea de que éste se construye a partir de las interacciones con los otros significativos. Como hemos visto en repetidas ocasiones, el autoconcepto es un conjunto de esquemas cognitivos de sí mismo que abarca los diferentes ámbitos de la vida del individuo (Gómez, 2010). Para empezar a analizar estas relaciones hay que mencionar que los padres son los encargados de proporcionar un ambiente familiar y educativo propicio para el desarrollo íntegro de los hijos, parte de ese desarrollo involucra el autoconcepto. En lo que a la educación les confiere, los progenitores son los encargados de comprar materiales, de acudir a las actividades escolares o extracurriculares para fomentar el aprendizaje de los hijos, de ayudarlos en sus tareas, entre otras actividades. A este respecto Bourdieu (1984 citado en Omar, Florencia, Uribe & Soares, 2010) menciona que las relaciones en el entorno familiar y la autoimagen están mediadas por el capital cultural familiar, a partir de la frecuencia y la calidad de las actividades culturales en las que se involucran los padres con sus hijos. Es decir, que por un lado es relevante que los progenitores propicien las condiciones necesarias para la educación de sus hijos y por el otro que interactúen con ellos, que los apoyen y en general que transmitan sus conocimientos. Pues mediante la interacción, los padres reflejan sus conductas, actitudes, deseos y expectativas sobre lo que son sus hijos para ellos, esta concepción paternal es interiorizada por éstos y puede crear, modificar o retroalimentar su concepción sobre sí mismo.

7. *Relación entre expectativas académicas y clima familiar.* En esta relación se mostraron las siguientes relaciones superiores a 0.3: la dimensión correspondiente a expectativas, *nivel de aspiraciones académicas* correlaciona con el resultado total de *clima familiar*, las dimensiones *unión & apoyo* y *expresión*. Como ya hemos mencionado, las relaciones que se

dan dentro del núcleo familiar ayudan a los hijos a formar aspectos importantes de su persona, entre los que podemos encontrar las expectativas que tienen sobre su futuro académico y cómo las pueden llegar a conseguir. La comunicación que se da en la familia además de ayudar a conocerse, puede generar expectativas de metas e incluso puede servir para motivar a cumplirlas. Esto dependerá del grado de cohesión que haya en el núcleo y la forma en que sus miembros expresan sus sentimientos y pensamientos. Es por ello que si el entorno familiar no es sano, hay un ambiente negativo y dañino que se caracteriza por la apatía y el temor, generará en los hijos expectativas pesimistas sobre sus logros académicos (Guerra, 1993 citado en Zavala, 2001). Debido a lo anterior, se puede inferir que el clima familiar se relaciona con las expectativas académicas de los hijos.

8. *Relación entre capital cultural y social familiar con expectativas.* Las relaciones superiores a 0.3 se dan entre los cruces del *nivel de aspiraciones académicas* con el total de *capital cultural* y la dimensión *apropiación cultural*. Por otro lado la dimensión *prestigio social* *correlacionó* con *materiales educativos*. Algunos estudios relacionados a los resultados obtenidos, como el de Torío et al. (2007), muestran que cuando los padres tienen un mayor nivel escolar, las expectativas de los hijos en cuanto a su futuro académico son altas, ante lo cual concluyen que los logros académicos de los padres se pueden transformar en capital social, económico y cultural, teniendo un reflejo positivo en los hijos y de esta manera sus expectativas de logro académico serán altas. Vinculado con lo anterior García-Castro y Bartolucci (2007), mencionan que en los núcleos donde se aprecia más la educación, se suele sensibilizar más a los jóvenes por el deseo de alcanzar mayores niveles de educación, motivándolos para actuar. Como ya hemos visto, la familia es una fuente orientadora de los jóvenes y es capaz de proveer conductas, creencias, valores etc., es un centro educativo en todos los aspectos. Los factores familiares pueden

incidir en el nivel de aspiraciones académicas de los hijos, pues los padres al poner el ejemplo de un nivel académico alto, al apoyar a los hijos con la compra de materiales educativos y tener una buena comunicación con ellos, pueden influir en sus expectativas académicas.

9. *Relación entre clima familiar y autoestima.* Se observaron relaciones superiores a 0.3 entre ambas escalas. El resultado *total de autoestima* correlacionó con *clima familiar total* y su dimensión *expresión*. La dimensión de autoestima *relación familiar* se relacionó con todas las dimensiones de clima familiar. La percepción de clima familiar puede influir en el desarrollo del individuo, por lo que Beltrán y Bueno (1995), exponen que las relaciones familiares cálidas, estables y de calidad favorecen el bienestar de la persona, principalmente el psicológico. Este argumento puede sustentar los resultados obtenidos, pues si las relaciones familiares son adecuadas, la expresión de sentimientos también será adecuada. Recordemos que la autoestima viene siendo la evaluación afectiva sobre nuestras percepciones y creencias. Si un alumno percibe que tiene buenas relaciones con los miembros de su familia y la comunicación se hace de una manera abierta, puede sentirse bien al respecto. De esta manera podemos inferir que las relaciones socio-afectivas y comunicativas de la familia, ayudan a formar el autoestima de los jóvenes.

10. *Correlación entre capital cultural y social familiar con autoestima.* En el análisis se encontró que el *autoestima total*, sus dimensiones *relación familiar* y *cogniciones de competencia* correlacionaron con el *capital social total* y su dimensión *comunicación*. Mientras que la dimensión *enojo* únicamente correlacionó con *materiales educativos*. Teóricamente la autoestima es un constructo multifactorial que depende de los ámbitos en los cuales la persona se desenvuelve y de las interacciones que se dan en ellos. En la génesis o construcción de la autoestima, tal parece que el ámbito familiar toma gran importancia, debido a que éste centro educativo provee valores, actitudes y conductas mediante los cuales el joven

contrasta y recrea su universo personal (Torio et al, 2007). A este respecto Coleman (1988 citado en Omar et al., 2010) menciona que el entorno familiar puede ser dividido en capital social, humano (nivel educacional de los padres) y económico, estos dos últimos son necesarios para crear un entorno familiar que favorezca el buen desarrollo de la autoestima en el hijo, mientras que el capital social al generarse a través de las interacciones entre los miembros también contribuye a una buena autoestima, siempre y cuando éste y los dos anteriores se presenten. Debido a lo anterior y a los resultados obtenidos en este trabajo podemos mencionar que el capital social y cultural familiar se relacionan positivamente con la autoestima de los hijos.

11. *Correlación entre capital cultural y social familiar con motivación.* Se pudieron obtener relaciones superiores a 0.3 en los cruces de las escalas. El *total de motivación* correlacionó con el *capital cultural total*, así como con la dimensión *comunicación*. La dimensión *autoeficacia* se relacionó con *capital cultural total*, *apropiación cultural*, *capital institucionalizado*, el *total de capital social*, su dimensión *comunicación* y *actividades culturales*. Mientras que la dimensión atribución al *esfuerzo/capacidad* se correlacionó con *capital cultural total* y *materiales educativos*. Resumiendo estos resultados podemos decir que mientras aumenta el capital cultural total, hay una tendencia por parte de los alumnos a atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones internas. Del mismo modo mientras se incrementa el capital cultural y social de la familia aumenta la percepción de autoeficacia. Por lo encontrado en los resultados y mediante la teoría que se ha venido manejando, tal parece ser que el grado escolar de los padres, la cantidad de recursos educativos, la realización conjunta de tareas, el acompañamiento a actividades culturales, la comunicación e interés en asuntos escolares, están relacionados con una concepción de capacidad por parte de los hijos. Esto puede deberse a que mediante estas interacciones (precedidas de un ambiente cultural favorable) los hijos

generan una concepción de capacidad que les permite la consecución de logros escolares. Por lo anterior, se vislumbra una relación entre estas variables, aunque parece ser compleja e incluso probablemente esté mediatizada por otros factores.

12. *Correlación entre participación paternal y motivación.* En el análisis se encontraron relaciones mayores a 0.3 entre la *participación total* con la *motivación total*, sus dimensiones *autoeficacia* y *esfuerzo/capacidad*. Mientras que la dimensión *apoyo a la realización de tareas* correlaciona con *motivación total* y su dimensión *autoeficacia*. Por último la dimensión *participación en actividades escolares* sólo correlaciona con la percepción de *autoeficacia*. Estos resultados nos indican que el involucramiento de los padres en lo referente al estudio de los hijos se relaciona con una percepción de capacidad en éstos. Como nosotros vemos, la relación parece ser indirecta en una ecuación causal, que estaría involucrando al autoconcepto académico, el cual se refiere a la percepción de capacidad que tiene un individuo en relación al ámbito escolar. Como bien sabemos el autoconcepto se crea a partir de las interacciones con los otros significativos. Las actividades de ayuda, interés, apoyo y sustento escolar de los padres hacia los hijos, son interacciones que pueden influir en su concepción en lo referente a la escuela. Cuando se agrega el autoconcepto académico en la ecuación ésta se vuelve lógica en cuanto a la relación participación paternal con la autoeficacia y atribuciones causales, pues como se examinó en el apartado anterior, la relación entre estas variables motivacionales y el autoconcepto ya ha sido estudiada. Sin embargo reconocemos la complejidad de estas relaciones, las cuales incluso pueden ser parte de un objetivo de investigación.

Para darle coherencia a estas relaciones, se propone el siguiente modelo causal toda vez que se excluyeron aquellas que al momento su construcción no se encontró un respaldo teórico lo suficientemente fuerte.

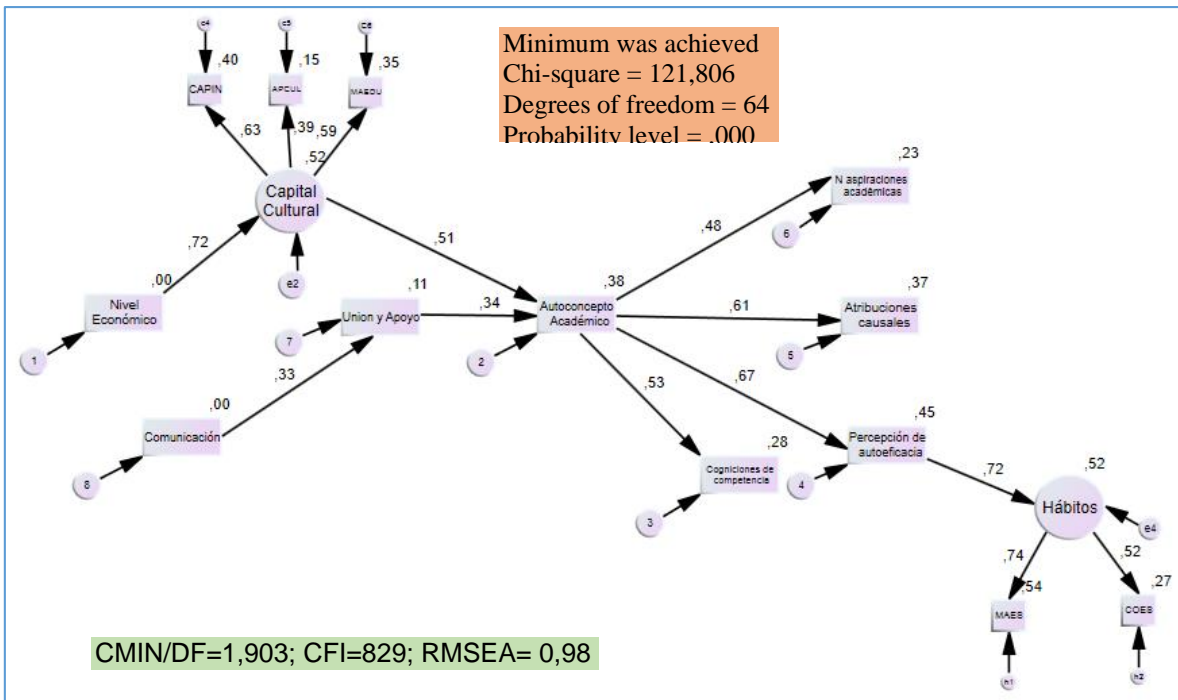


Figura 7. Modelo hipotético de las relaciones entre variables familiares y personales.

Este modelo es en esencia complejo, aun así, proponemos que el clima familiar, específicamente la percepción de unión y apoyo se ve afectado por la comunicación con los padres, refiriéndonos a aquella que se enfoca a la creación de conocimientos. Por otro lado, el nivel económico es indispensable para la creación del capital cultural, el cual sirve para la construcción de un autoconcepto académico positivo. Esta percepción académica que forman los jóvenes influye directamente en su nivel de aspiraciones académicas, su autoeficacia y contribuye a la tendencia de atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones internas. Por último, la percepción de autoeficacia influye de manera directa en los hábitos de estudio de los jóvenes.

Las relaciones que se obtuvieron a partir del análisis del coeficiente de correlación de Pearson son moderadas, sustentadas en su mayoría por un argumento teórico. Basándonos en esto, nos permitimos aceptar la hipótesis de investigación y afirmar que hay una relación entre las variables del ámbito familiar con las correspondientes al ámbito personal.

Análisis de los resultados referentes a la hipótesis número 8: Las variables escolares como son: *clima escolar, bullying, estatus sociométrico e inasistencias*, mantienen un grado de relación con las variables de tipo personal, es decir: *inteligencia, autoestima, autoconcepto, hábitos de estudio, expectativas y motivación*.

1. *Relación entre inasistencias y autoestima.* El coeficiente de correlación de Pearson arrojó un índice superior a 0.3 entre las inasistencias y la dimensión de autoestima *cogniciones de competencia*. Como hemos visto el autoestima son aquellos sentimientos que tenemos al valorar nuestra persona (Papalia y Wendkos, 1992 citados en Alcaide, 2009). En la generación de éstos son importantes los ámbitos en los que se desenvuelve el adolescente. Un alumno que tenga un bienestar económico y psicosocial en la familia, además de buenas relaciones en el centro escolar, ligados al éxito y retroalimentación por parte de los compañeros o actores dentro de la escuela, podrá generar buenos sentimientos hacia su persona. Es por ello que la relación *inasistencias-autoestima*, parece ser uno de los últimos eslabones en una cadena causal que puede involucrar al ambiente familiar y escolar, así como a las relaciones afectivas que se dan dentro de éstos. Debido a lo anterior, hemos considerado en esta tesis que la baja autoestima se relaciona con la cantidad de faltas a la escuela.
2. *Relación entre clima escolar y hábitos de estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson obtuvo las siguientes relaciones superiores a 0.3: el total de clima escolar y su dimensión *relación entre profesores*, correlacionaron con el total de hábitos de estudio y sus dimensiones *maneras de estudiar y contexto de estudio*. Mientras que la dimensión *disciplina escolar* (clima escolar) correlacionó con *maneras de estudiar* (hábitos de estudio). Teóricamente los profesores y en general la escuela pueden participar en la generación de hábitos de estudio en los alumnos. Hay que recordar que el clima escolar depende en parte de la cohesión, comunicación, cooperación, organización y el estilo de dirección del

docente. Los profesores que son dialogantes y cercanos a los alumnos, son los que más contribuyen a los resultados positivos (Martínez-Otero, 2009). Tal y como los padres en casa, los profesores en la escuela son capaces de implementar pautas de estudio en los alumnos y de hecho proveer estrategias que les permitan alcanzar un rendimiento académico óptimo. Específicamente en este estudio encontramos que las dimensiones de clima escolar referentes a la relación con el profesor y la disciplina escolar, se relacionan con el establecimiento de los hábitos de estudio en el alumno.

3. *Relación entre autoestima y clima escolar.* La correlación de Pearson encontró las siguientes relaciones: el *total de clima escolar* y su dimensión *relación entre alumnos*, correlacionaron con *autoestima total* y sus dimensiones *cogniciones sobre sí mismo*, *cogniciones de competencia* y *relación familiar*. Mientras que la dimensión *relación entre profesores* correlacionó con el *autoestima total* y *relación familiar*. Por último *violencia dentro del plantel* se relacionó con todas las dimensiones de autoestima. Teóricamente el contexto escolar es muy importante para el desarrollo del individuo, es en éste donde el alumno pasa gran parte de su tiempo y el cual le ayudará a formarse como persona. Aunado a esto, en la etapa de la adolescencia la ampliación social es parte importante de los individuos y es la escuela la principal herramienta para llevarla a cabo. Al respecto Rosemberg (1967 citado en Carrillo, 2009), menciona que la formación del autoestima se ve influida por las relaciones que se tienen con los otros, pues mediante la construcción de lazos afectivos con los compañeros, se podrá realizar una buena o mala valoración de sí mismo. Vinculado con lo anterior podemos decir que cuando existen buenas relaciones con los compañeros y maestros en la escuela, éstas pueden afectar el autoestima de manera positiva. En cuanto a los sentimientos asociados a las interacciones familiares y su relación con la percepción de clima escolar, podemos decir que la familia provee formas de relacionarse con los demás, lo que puede provocar que el adolescente lleve esta forma de interactuar

con los otros en el ámbito escolar y por ende sentirse bien al respecto. Debido a todo esto se puede afirmar que existe relación entre la autoestima y la percepción de clima escolar.

4. *Relación entre motivación y rechazo sociométrico.* El análisis de correlación de Pearson nos permitió observar que el *rechazo sociométrico* correlacionó negativamente con *motivación total*, *autoeficacia*, *total de atribuciones causales* y *esfuerzo/capacidad*. El rechazo sociométrico es la suma de las elecciones negativas que cada integrante del grupo recibe de sus compañeros. La relación que guarda con el cuestionario de motivación indica que mientras aumenta el rechazo disminuye la percepción de autoeficacia y se tiende a atribuir las causas de los éxitos o fracasos a condiciones externas. Esta relación es compleja y existen mínimo tres vías de explicación: a) basándonos en nuestros resultados, los alumnos rechazados son los que presentan bajo rendimiento, el cual está asociado al tipo de atribución causal y a la percepción de autoeficacia. Esto indica una relación espuria entre el rechazo y las variables motivacionales; b) el rechazo sociométrico afecta a diferentes ámbitos involucrados en el estudio, entre ellos el autoestima, las expectativas, los hábitos de estudio, el autoconcepto, etc. Esta perspectiva concibe al ser humano como un todo integral, en donde una variable como el rechazo puede ser capaz de afectar a las que están relacionadas con el estudio; c) el rechazo sociométrico al basarse en interacciones negativas entre los pares, afecta al autoconcepto de los jóvenes e incluso puede afectar a su dimensión académica. Dicha dimensión está relacionada con las variables motivacionales, por lo que las relaciones en cuestión serían más bien indirectas. Debido a lo anterior reconocemos la complejidad de la relación entre estas variables y por ende nos sentimos incapaces de ir más allá de los datos obtenidos, pues no tenemos evidencia para confirmarla.

5. *Relación entre autoconcepto y rechazo sociométrico.* A partir del coeficiente de correlación de Pearson obtuvimos relaciones negativas entre el *rechazo sociométrico* con el *autoconcepto total* y sus dimensiones *académica* y *social*. Teóricamente para poder llegar a comprenderse y conocerse, los jóvenes necesitan interactuar con los demás. En lo que corresponde al rechazo sociométrico Coie (1990 citado en Cava & Musitu, 2001), menciona que el grado de integración entre el grupo de iguales tiene grandes repercusiones en el bienestar y desarrollo psicosocial de las personas. Este estatus social es interiorizado y puede representar un proceso importante en la construcción de la identidad, lo cual puede traer repercusiones emocionales (Bukowski & Hoza, 1989). Particularmente en esta investigación se encontró que el rechazo sociométrico está relacionado negativamente con el autoconcepto social y el autoconcepto académico. La primera relación parece obvia, pues los alumnos que son rechazados por sus compañeros interiorizan este rechazo para construir un autoconcepto negativo, el cual hace referencia a las percepciones y creencias que tiene sobre la calidad de sus relaciones sociales. En cuanto a la relación negativa, *autoconcepto académico-rechazo*, se puede explicar haciendo referencia a que aquellos alumnos que presentan un autoconcepto académico alto, son más aceptados por sus pares. Todo lo anterior nos permite afirmar que hay relación entre las variables.

6. *Relación entre rechazo sociométrico y expectativas.* El coeficiente de correlación de Pearson nos permitió obtener una correlación negativa entre el *rechazo sociométrico* y la dimensión *nivel de aspiraciones académicas*. La asociación entre ambas variables a simple vista es compleja y pueden surgir al menos dos explicaciones posibles: a) los alumnos rechazados presentan bajo rendimiento académico (Wentzel & Asher, 1995; Plazas et al. 2006) el cual en esta investigación se vinculó con el nivel de aspiraciones académicas de los alumnos; b) una segunda explicación requiere entender al ser humano como un ser integral, en donde el rechazo

social no sólo afectaría a los factores personales como al autoestima o el autoconcepto, sino también todo lo relacionado con la escuela, creando así un efecto generalizador negativo en aquellos pensamientos, actitudes y conductas que se relacionen con éste ámbito. Estas dos posibles explicaciones del fenómeno no son las únicas y no necesariamente son correctas, representan un intento de estructurar la realidad obtenida ante esta relación negativa entre las variables.

7. *Relación entre clima escolar y motivación.* El coeficiente de correlación de Pearson encontró las siguientes relaciones: el total de *clima escolar* con *motivación total* y *autoeficacia*. La dimensión *relación entre profesores* con *autoeficacia*. La dimensión *relación entre alumnos* con *motivación total*, *autoeficacia* y *esfuerzo/capacidad*. Resumiendo estos resultados podemos decir que la buena relación con los profesores y con los pares, se vincula con una alta autoeficacia y con la tendencia a tribuir éxitos o fracasos a condiciones internas. Ambas dimensiones motivacionales están relacionadas con una percepción de capacidad de los propios alumnos. Dicha percepción como hemos mencionado, se construye o retroalimenta a través de la interacción con las personas que son significativas. En lo que corresponde a la autoeficacia, parece sensato admitir que esta percepción se ha ido configurando a través de los éxitos y la retroalimentación en la realización de tareas previas, es decir, un alumno que obtenga diez en un examen, que realice la tarea de forma correcta y que sea retroalimentado por sus compañeros y profesores, puede reforzar la concepción de capacidad ante dichas actividades. Por otro lado la relación entre clima escolar y atribuciones causales es una relación compleja, la cual en este trabajo hemos estructurado agregando el autoconcepto como variable mediadora. Esta variable sirve para vincular el clima escolar y las dimensiones motivacionales, pues ha demostrado tener cierta relación con autoeficacia y atribuciones causales.

8. *Relación entre bullying y hábitos de estudio.* El coeficiente de correlación de Pearson nos permitió obtener las siguientes correlaciones negativas entre las variables: el resultado total de *bullying* con *hábitos de estudio total*. La dimensión de *bullying agresión física indirecta* con el *total de hábitos y maneras de estudiar*. Diversos estudios (Plan internacional 2008; Abramovay & Rua, 2005) han resaltado los efectos negativos que el bullying tiene en el contexto escolar, afectando la manera en la cual se desempeña el estudiante, acentuando la poca concentración, nerviosismo, cansancio e incluso la motivación por seguir asistiendo a la escuela. Todos estos factores que son afectados por el bullying son características indispensables para establecer hábitos de estudio. Específicamente en esta investigación se encontró que aquellos alumnos que presentan agresiones indirectas (les roban sus cosas, se las rompen etc.), presentan las peores estrategias de estudio (*maneras de estudiar*).
9. *Relación entre bullying y autoestima.* El coeficiente de correlación arrojó las siguientes relaciones superiores a 0.3: el resultado total de *bullying* con el *autoestima total* y *cogniciones sobre sí mismo*. La dimensión de *bullying agresión con amenazas* con *cogniciones de competencia*. Y la dimensión *agresión física indirecta* con el *autoestima total*, *cogniciones de competencia* y *cogniciones sobre sí mismo*. El bullying actualmente se ha hecho de gran mención en los medios comunicativos, reiterando una y otra vez las consecuencias negativas que esta dinámica escolar tiene sobre los alumnos. Kerman (s.f) en su estudio ha expuesto una recopilación de los efectos que el bullying tiene tanto para la víctima como para el agresor, entre los que encuentra una baja autoestima. Específicamente las relaciones de agresión indirecta como amenazas e insultos, están afectando las *cogniciones sobre sí mismo* y *cogniciones de competencia*, esto puede ser indicio de que dichas agresiones pueden ir enfocadas directamente a la persona y a la percepción de su capacidad.

10. *Relación entre autoconcepto y clima escolar.* El coeficiente de correlación de Pearson encontró las siguientes correlaciones: el total de *clima escolar* y su dimensión *relación entre profesores* con el *autoconcepto social*. Mientras que la dimensión *relación entre alumnos* correlacionó con el *total de autoconcepto* y sus dimensiones *autoconcepto físico, académico y social*. Algunos autores como Gómez (2010), han reportado que existen correlaciones significativas entre las dimensiones utilizadas para medir el autoconcepto con las de clima escolar, confirmando así que las relaciones interpersonales del alumno son de gran importancia para las percepciones sobre sí mismo. Es por ello que podemos inferir que cuando la relación que el adolescente mantiene con los demás es buena, amable, cordial y eficaz su autoconcepto social será positivo. La retroalimentación que percibe el alumno a partir de esta relación también le ayudará a formar, reforzar o crear otras dimensiones de su autoconcepto como el académico y/o el físico. Además, estas dos características tienen un gran valor dentro de las escuelas, pues es bien sabido que aquellos alumnos atractivos son mejor aceptados tanto por los maestros como por los pares, lo mismo sucede con aquellos que tienen un nivel académico superior, situación que se observó particularmente en esta investigación.

Con el fin de dar coherencia a las relaciones entre las variables personales y escolares, se propuso el siguiente modelo exploratorio. Cabe mencionar que se han eliminado aquellas variables que al momento de la realización del modelo las consideramos como redundantes.

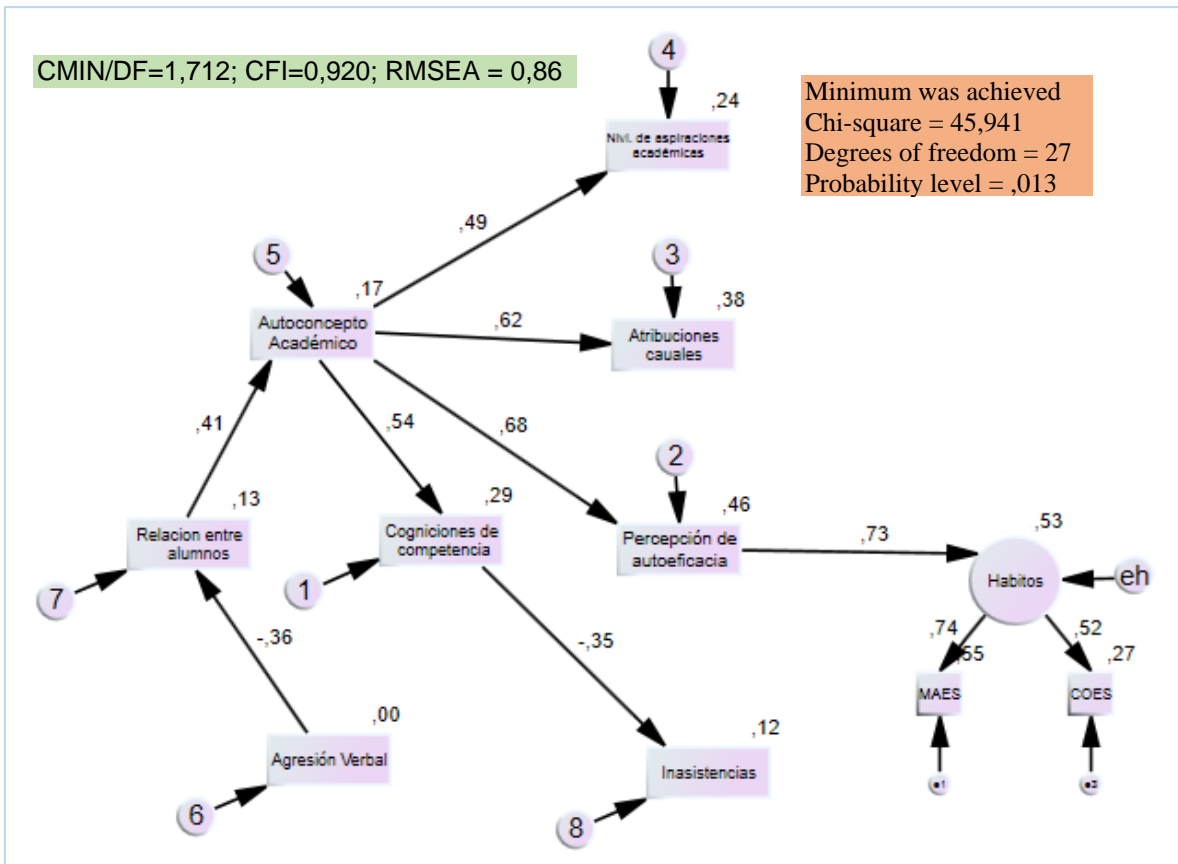


Figura 8. Modelo hipotético de las relaciones entre variables escolares y personales.

El modelo anterior nos propone que el ser víctima de agresiones verbales afecta de manera negativa la percepción de clima escolar, específicamente la percepción sobre las relaciones entre los alumnos, la cual contribuye a la formación del autoconcepto académico, mismo que afectará a las atribuciones que los alumnos hagan de sus éxitos o fracasos escolares, así como a su percepción de autoeficacia, al nivel de aspiraciones académicas y a sus cogniciones de competencia. A su vez la percepción de autoeficacia influye a los hábitos de estudio. Por último, el autoestima, específicamente las cogniciones de competencia están relacionadas con las inasistencias al centro escolar.

CONCLUSIONES

En este último apartado sólo nos resta mencionar las conclusiones referentes al objetivo general y a los objetivos específicos que han guiado nuestra investigación sobre el rendimiento académico.

Los objetivos han sido cubiertos tras someter las hipótesis a los diferentes análisis estadísticos, y toda vez que los resultados han sido encajados dentro de la red de conocimientos derivada de investigaciones anteriores y propuestas teóricas de nuestra disciplina.

El primer objetivo específico de esta investigación fue:

1. Describir las variables que presentan una mayor tendencia de influencia en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria “Ricardo Bell”.

A partir del análisis descriptivo basándonos en las diferencias significativas entre los tres niveles de rendimiento y el análisis correlacional, explorando la relación mostrada entre las variables de los distintos ámbitos con las calificaciones de los alumnos, se puede concluir lo siguiente:

Las variables familiares se relacionan de manera positiva con las calificaciones de los alumnos. Refiriéndonos a los niveles de rendimiento, se encontró que los de nivel alto en comparación con los otros dos niveles (pero sobre todo con el bajo), poseen un capital cultural mayor, haciendo referencia a la cantidad de materiales enfocados a la educación en el hogar, también son quienes en general presentan un capital social mayor. Además tienen padres que se interesan en sus actividades escolares, por lo que asisten con frecuencia a juntas, festivales y están al pendiente de otras actividades académicas. En lo referente a su familia,

perciben que los miembros se apoyan, se quieren y expresan sus sentimientos de una manera abierta.

En cuanto al ámbito escolar se pudo observar que los alumnos de rendimiento alto, comparados con los otros niveles, perciben una mejor relación entre sus compañeros y son más aceptados en el grupo. Por lo que estas características escolares se asocian positivamente con las calificaciones de los alumnos.

En contraste, las variables que se relacionan negativamente con las calificaciones son: inasistencias, violencia dentro del plantel, agresión por medio de amenaza, agresión física, agresor por medio de insultos y rechazo. En este sentido, los alumnos de rendimiento bajo son quienes faltan más a la escuela, los que perciben mayor violencia en la misma, quiénes son amenazados y golpeados por sus compañeros. De igual manera ellos agreden verbalmente y son los rechazados por el grupo.

Respecto al ámbito personal los alumnos de rendimiento alto en comparación con los de medio y principalmente de nivel bajo, obtuvieron un mejor resultado en el test de inteligencia, también tienen una mejor percepción de autoeficacia en lo que concierne a las actividades escolares, además suelen atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones internas, como lo es su esfuerzo y/o capacidad, y menos a condiciones externas, como a la dificultad de la tarea, la suerte y la ayuda de otros. De igual forma, los alumnos de nivel alto tienen la aspiración de llegar a obtener un mayor grado académico, poseen una concepción positiva acerca de sus capacidades y habilidades intelectuales, se perciben aceptados por sus compañeros, tienen sentimientos positivos referentes a su relación familiar y a su capacidad escolar, además de poseer un buen control emocional ante situaciones difíciles o adversas. Lo que quiere decir que las variables personales se relacionan positivamente con las calificaciones de los alumnos.

Uno de los datos interesantes encontrados dentro de esta tesis, fue que los hábitos de estudio que mantienen los alumnos no se relacionan con sus calificaciones. Teóricamente se ha propuesto que el tener una adecuada conducta

de estudio puede elevar las calificaciones de los alumnos, hecho que no se pudo comprobar, lo que nos permite decir que esta variable no está siendo determinante en las calificaciones, contradiciendo algunos estudios revisados en la primera parte de este trabajo.

De todas las relaciones encontradas con el rendimiento académico, se extrajeron aquellas que mostraron un mayor grado de influencia en nuestra muestra mediante el análisis de regresión lineal múltiple, lo que nos permite concluir que:

Las inasistencias al centro escolar contribuyen de manera negativa al rendimiento académico, mientras que un puntaje alto en el test de inteligencia, una motivación intrínseca, la percepción de autoeficacia para realizar actividades escolares y las expectativas de obtener un grado escolar alto, influyen de manera positiva en el rendimiento académico de los alumnos.

El segundo objetivo de investigación fue:

II. Describir los grados de relación entre las variables familiares, escolares y personales de los alumnos de la escuela secundaria "Ricardo Bell".

Las conclusiones referentes a este objetivo se basan en el análisis de correlación de Pearson. Las relaciones que se tomaron en cuenta para este apartado fueron aquellas que obtuvieron un coeficiente de correlación mayor a 0.3.

Las correlaciones entre las variables en el ámbito familiar, nos permiten decir que el *nivel económico* facilita la adquisición de materiales educativos para el alumno, se relaciona con la frecuencia de actividades culturales realizadas entre padre e hijo, con la asistencia de los padres en las actividades dentro de la escuela y con la provisión de las condiciones necesarias para que el alumno asista al colegio.

En el mismo sentido, *la percepción del alumno acerca de su clima familiar* es positiva cuando sus padres platican con él, se interesan en sus asuntos escolares y le ayudan a realizar sus tareas.

En cuanto al ámbito escolar, las correlaciones nos permiten concluir que *la percepción de los alumnos acerca de su clima escolar* es negativa cuando son víctimas de bullying. Mientras que *las inasistencias* al centro escolar tienden a aumentar cuando el alumno tiene emociones y sentimientos negativos asociados a los pensamientos sobre sus capacidades.

En cambio, las relaciones que involucran a las variables del ámbito personal, nos permiten mencionar que *el deseo o expectativa de llegar a conseguir niveles escolares altos* aumenta cuando el alumno se percibe capaz de aprobar sus materias, de realizar sus tareas y exámenes, atribuye sus éxitos o fracasos a condiciones internas estables/controlables, tiene una concepción positiva de sus habilidades y capacidades académicas, de los sentimientos positivos respecto al apoyo y comunicación familiar. Lo mismo se puede decir del nivel cultural en la familia derivado de la cantidad de materiales educativos que se encuentran en casa. Por otro lado se encontró que el rechazo por parte del grupo se relaciona negativamente con las expectativas académicas.

En esta misma rama las relaciones encontradas nos indican que los *hábitos de estudio* tienden a aumentar cuando el alumno se siente capaz de aprobar sus materias, tareas y exámenes, atribuye sus éxitos o fracasos a condiciones internas estables/controlables, desea llegar a estudiar un grado académico alto, tiene sentimientos positivos derivados de la relación que hay en su familia y de la percepción de su capacidad. También éstos aumentan cuando sus padres le ayudan a realizar sus tareas y tienen una participación activa en las actividades escolares. Lo mismo sucede cuando hay una buena comunicación, confianza y apoyo académico con los profesores, así como una buena percepción de las normas y reglas en el centro escolar. Por el contrario los hábitos de estudio disminuyen cuando el alumno es víctima de bullying por medio de la violencia indirecta (le roban sus cosas, se las esconden, las rompen etc.).

Respecto al *autoestima*, encontramos que aumenta cuando el alumno se percibe aceptado por sus compañeros, tiene una buena concepción sobre sus capacidades, habilidades y destrezas en relación a su desempeño escolar y

deportivo, además se concibe físicamente atractivo, se siente capaz de realizar actividades escolares y atribuye sus éxitos o fracasos a condiciones internas. Dentro de su ambiente familiar, es apoyado por sus padres en la realización de tareas y trabajos de la escuela, los miembros de su familia se expresan abiertamente y hay un buen capital social en la misma, que se deriva del interés que tienen los padres sobre las actividades escolares, sociales y culturales, además en la escuela percibe buenas relaciones con sus compañeros y con el profesor. Pero el *autoestima* disminuye cuando el alumno percibe violencia entre sus compañeros, es amenazado y le rompen, roban o esconden sus cosas.

Por otro lado, las variables motivacionales como la *percepción de autoeficacia* y las *atribuciones causales intrínsecas* tienden a aumentar cuando el alumno tiene una buena percepción acerca de sus capacidades intelectuales. Dentro de la escuela esto sucede cuando percibe aceptación por parte de sus compañeros, mantiene buenas relaciones con los mismos y con el profesor. También tienden a aumentar cuando en la familia los padres tienen un grado escolar alto, realizan actividades culturales en conjunto, se interesan y conversan sobre actividades escolares, sociales y culturales, asisten a los eventos de la escuela y los apoyan con sus tareas y trabajos. En sentido inverso el alumno presenta una percepción de autoeficacia baja, así como una tendencia a atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones externas cuando es rechazado por sus compañeros.

Por último el *autoconcepto* tiende a ser positivo si el alumno percibe que en su familia se quieren, se ayudan y expresan sus sentimientos de una manera abierta. Del mismo modo, este autoconcepto incrementa cuando el alumno se encuentra en un ambiente cultural favorable derivado del nivel escolar de los padres y la cantidad de materiales educativos en casa. Además esta percepción sobre sí mismo incrementa cuando sus padres muestran interés y conversan sobre las actividades escolares, sociales y culturales, asisten al centro escolar para realizar diversas labores y lo apoyan con sus tareas y trabajos. En cuanto al ámbito escolar, es importante destacar que la percepción de las relaciones entre los compañeros y con el profesor mantiene una relación positiva con el autoconcepto.

Contrariamente éste tiende a disminuir en su dimensión académica y social cuando el alumno es rechazado por sus compañeros.

Estos dos objetivos específicos nos ayudaron a construir un modelo causal exploratorio del rendimiento académico, el cual en su mayoría está sustentado por resultados empíricos previos y propuestas teóricas. Lo que nos lleva al objetivo general de investigación, el cual fue: *Describir y explorar las relaciones existentes entre los factores familiares, escolares y personales que están vinculados al rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria "Ricardo Bell"*.

Del modelo causal (final) propuesto se puede concluir lo siguiente:

1. *Las variables que afectan directamente al rendimiento académico de los alumnos en nuestra muestra son:*

- a) Atribuciones causales.
- b) Inteligencia.
- c) Inasistencias.
- d) Nivel de aspiraciones académicas.
- e) Autoeficacia percibida.

2. *Las variables que afectan indirectamente al rendimiento son:*

- a. Autoconcepto académico.
- b. Unión y apoyo.
- c. Relación entre alumnos.
- d. Cogniciones de competencia.
- e. Agresión verbal.
- f. Comunicación (capital social).

Con el fin de otorgar una estructura lógica a las relaciones propuestas en el modelo causal, se propuso que:

La comunicación entre padres e hijos sobre temas escolares, políticos y sociales influye en la percepción de apoyo por parte del alumno y logra fortalecer los lazos socio-afectivos entre los miembros de la familia. Por otro lado, la percepción de las

relaciones entre pares se ve influida negativamente por la victimización verbal que sufren los alumnos. Es así como las relaciones familiares y escolares ayudan al alumno a construir una percepción de capacidad y habilidad intelectual, misma que trae consigo emociones y/o sentimientos, los cuales están relacionados con las inasistencias al centro escolar y éstas afectan directamente el rendimiento de los alumnos. De la misma forma, el autoconcepto académico influye en las aspiraciones del alumno de llegar a obtener un grado escolar alto, en sus juicios sobre sus capacidades para realizar labores escolares y en la tendencia a atribuir sus éxitos o fracasos a condiciones internas. Al mismo tiempo estas tres variables y la inteligencia influyen directamente en las calificaciones de los alumnos.

Por último, en cuanto a las limitaciones y alcances del estudio se puede decir lo siguiente:

Respecto a los objetivos planteados para la investigación, podemos decir que han sido cubiertos satisfactoriamente, ya que a partir de los análisis revisados pudimos encontrar las variables de mayor influencia en el rendimiento académico de los alumnos de nuestra muestra, así como las relaciones existentes entre los distintos ámbitos tomados en cuenta.

A pesar de esto, los resultados obtenidos no son generalizables debido al tamaño de la muestra y a la forma de elección de la misma. Además, hemos de mencionar que el supuesto de normalidad no se cumplió para todas las variables utilizadas y esto puede oscurecer los resultados de los análisis estadísticos. Hablando del modelo causal propuesto, hemos de mencionar que es únicamente una aproximación al fenómeno estudiado y que su construcción, estimación y verificación se vio afectada por los supuestos ya mencionados, incluyendo el número de variables tomadas en cuenta. Vinculado con lo anterior, el modelo propuesto es esencialmente complejo en cuanto a los indicadores y relaciones propuestas, mismas que se tendrán que verificar en estudios posteriores para diferenciar claramente entre los posibles efectos de supresión y mediación.

A lo expuesto, hay que agregar algunos problemas que se tuvieron al seleccionar o realizar ciertos instrumentos, tal es el caso del test Bullying GT, el Cuestionario encargado de medir el nivel económico y el cuestionario sociométrico. En cuanto al primero, presenta dos desventajas, la primera de ellas hace referencia al contexto en el cual se elaboró y la segunda a la falta de validez de constructo. En lo que respecta al nivel socioeconómico, hemos de mencionar que la elaboración y selección de los indicadores nos fue complicada desde el principio, sobre todo por la falta de información obtenida por parte de los alumnos, ya que desconocían los ingresos totales mensuales de sus padres y en muchos casos la ocupación de los mismos. Por último, para el cuestionario sociométrico, por sus características, no se pudo realizar un análisis de confiabilidad ya que los tiempos otorgados por la institución no lo permitieron.

Desde el principio de esta investigación hemos propuesto utilizar en su gran mayoría variables de tipo psicológico, con la visión de que son susceptibles al cambio, el cual puede provenir de los diferentes ámbitos en los que los adolescentes interactúan.

No se descarta que en un futuro, una vez establecida una red causal, nos aboquemos a la implementación de talleres, programas o intervenciones con vistas a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Este tipo de intervenciones tendrían como objetivo involucrar a los padres en actividades escolares, mejorar las relaciones padre e hijo, reorientar las dinámicas de clase, promover actividades lúdicas enfocadas al aprendizaje, generar expectativas y mejorar la percepción de capacidad de los alumnos.

Para nosotros es de vital importancia que en futuras investigaciones se refuercen las relaciones que se han encontrado, así como establecer nuevos diseños de intervención para la obtención de evidencia empírica. Además de esto se debe de poner más énfasis en estandarizar instrumentos hacia la población mexicana actual y realizar trabajos en donde se utilicen muestras probabilísticas, para tener un mayor alcance de generalización. Pero sobre todo desarrollar propuestas de diseños multivariados y con análisis complejos, pues creemos que en nuestra

disciplina estamos llenos de suposiciones basadas en relaciones que pueden, o no, ser ciertas y que muchas veces no rebasan la simple descripción del dato sin llegar a la comprensión de los fenómenos.

Este proyecto se ha realizado no sólo para fines informativos hacia la población profesional, sino también como una propuesta para el inicio de nuevas investigaciones que permitan intervenciones en las escuelas y de este modo obtener una mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes en México, siendo uno de los principales actores de apoyo en esta tarea el psicólogo educativo y social.

Creemos que como profesionales estamos abocados a implementar estrategias u otros recursos para reducir las influencias negativas sobre el rendimiento académico, involucrando a los actores principales del centro escolar, así como a las familias para comprometerlas en los asuntos escolares de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. & Rua, M. (2005). *Violences in Schools*, concise version: Brasilia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado el 20 de julio de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967e.pdf>

Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S. & Roque, E. (2011, Mayo-Junio). El acoso

escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública*. 53, (3), 220-227.

Recuperado el 2 Enero de 2013, de http://bvs.insp.mx/rsp/_files/File/2011/vol%2053%20No3%20Mayo%20Junio/4acoso.pdf

Alcaide, M. (2009, 2 de Junio). Influencia del rendimiento y autoconcepto en

hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2 ,27-44. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de

<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R. & Lemos, G. (2008, Noviembre).

Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of*

Education and Psychology, 1, (3), 5-16. Recuperado el 15 de Enero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318720001.pdf>

Aluicio G. A. & Revellino, M. (2010). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional, el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11, (2). Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://www.tecnovet.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewArticle/17775>

Amador, I. (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2° año de la Escuela Secundaria Técnica Número 38 “José María Morelos y Pavón”*. Tesis no publicada de licenciatura en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto Hidalgo, México. Recuperado el 7 de Febrero de 2013, de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/231104/369/1/Factores%20asociados%20con%20el%20bajo%20rendimiento.pdf>

Andrade, G. S. (2012). *El divorcio y su incidencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas del primer año de educación básica de la Escuela 18 de Octubre de la Parroquia San Camilo del Cantón Quevedo, en el periodo lectivo 2011 – 2012*. Tesis no publicada de licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Técnica de Babahoyo. Recuperado el 8 de marzo de 2013, de <http://190.63.130.199:8080/handle/123456789/1425>

Arancibia, V. (2004). *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado*. Recuperado el 3 de enero de 2013, de www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf

- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Recuperado el 12 de Enero de 2013, de <http://educacionemocional.cl/documentos/escuela011.pdf>
- Ávila, M. & Reyes, N. (2009). *Influencia de la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes*. Tesis no publicada de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado el 24 de Febrero de 2013, de <http://hdl.handle.net/10656/697>
- Balli, S. J., Wedman, J. F. & Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grade homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education*, 66, 31-41. Recuperado el 5 de Enero de 2013, de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Demo_Family_1997.pdf
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19, (001), 7-18. Recuperado el 12 de Enero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80519101.pdf>
- Barría, P., Matus, C., Mercado, D. & Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis de licenciatura en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_rendimientobullying.pdf

Beltrán, J. & Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. España: Wolters Kluwer. Recuperado el 12 de Enero de 2013, de <http://books.google.com.mx/books?id=KNiyBjygT8IC&printsec=frontcover&dq=Educaci%C3%B3n+para+la+ciudadan%C3%ADa+y+la+convivencia&hl=es&sa=X&ei=OHpCUeuWBqfi2gWs8oCACQ&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20y%20la%20convivencia&f=false>

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press. Recuperado el 26 de Diciembre de 2012, de <http://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/02/cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>

Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona abierta*, 94. 83-87. Recuperado el 11 de abril de 2013 de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?a=Bourdieu%2c+Pierre&donde=castellano&zfr=0>

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales* (2da Ed). España: DESCLÈE DE BROUWER. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/02/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>

- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Universitaria. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?id=sSmxANViITQC&pg=PA63&dq=relaciones+afectivas+familia+rendimiento+academico&hl=es&sa=X&ei=xOD6UO7GEcfW2QXskoDAAQ&ved=0CD8Q6AEwAg#v=onepage&q=relaciones%20afectivas%20familia%20rendimiento%20academico&f=false>
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España Recuperado el 16 de febrero de 2013, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En Berndt T. & Ladd G. *Peer relationships in child development*, 15-45. Recuperado el 10 de julio de 2013, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1988-98843-001>

Cantón, J., Cortes, M. & Justicia, D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología clínica legal y forense*, 2, (3), 47-66. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://www.masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf>

Carrasco, G. (2008, Mayo). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de estudiantes: un análisis comparativo*. Recuperado el 17 de Enero de 2013, de <http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/influencia-del-capital-cultural-economico-y-capital-social-basado-en-la-familia-sobre-el-rendimiento-de-los-estudiantes-un-analisis-comparati.pdf>

Carrillo, L. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2150/1/17811089.pdf>

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3), 59- 99. Recuperado el 14 de enero de 2013, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.htm>.

Casas, M. (s.f.). Los modelos de ecuaciones estructurales y su aplicación en el Induce Europeo de Satisfacción del Cliente. Universidad de San Pablo

CEU. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de <http://www.uv.es/asepuma/X/C29C.pdf>

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox, J. C. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO*. Recuperado el 6 de agosto de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123130s.pdf>

Caso, J., Hernández, L. & González, M. (Mayo-Agosto, 2011). Prueba de Autoestima para Adolescentes. *Universitas Psychologica, 10, (2)*, 535-543. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451017>

Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J., Contreras, L. & Urias E. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes. *Instituto de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/propiedadesClima2009>

Castejón, J. L. & Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: Aplicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. España: Club Universitario.

- Castejón, J. L., Navas, L. & Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 4 (1), 27-43. Recuperado el 3 de enero de 2013, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140512>.
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008, julio-septiembre). Perfil del maltrato (bullying) en estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (38), 825-842. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003807.pdf>
- Cava, M. J. & Musitu G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, (2), 297-311. Recuperado el 14 de febrero de 2013, de <http://www.uv.es/lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Cerezo, F. (1994). El test BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de <http://www.libreriaimagina.com/juguetes/5523/guias/Manual.pdf>
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26 (1), 137-144. Recuperado en 3 de mayo de 2013, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92131>.
- Charles, G. M. & Maisto, A. A., (2001). *Introducción a la psicología*. México: Pearson.

Cobos, M. C. (2012). *La relación afectiva de los padres de familia y el rendimiento académico de niñas de segundo año de educación básica de la unidad educativa bilingüe Rosa de Jesús Cordero de la ciudad de Cuenca*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/2985>

Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Coleman, J., S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2780243?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21103092194911>

Connelly, K. P., DuBois, N. F. & Staley, R. (1998). Structured Interview Study of the Long Term Effects of a College Study Skills Course: Traces and Self-Report Measures. *Reunión anual de la American Educational Research Association*. Recuperado el 18 de febrero de 2013, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED421903&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED421903

Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*. (1), 186-199.

Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884>

De Anda, M. E. (2009). *Autoestima y rendimiento escolar una propuesta de taller*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, D.F., México. Recuperado el 23 de Enero de 2013, de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/26655.pdf>

Del Buey, F. M. & Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, (81), 99-110. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756031>

Díaz, J. (2002, abril-junio). HACIA LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA ACADÉMICA Y DEL RENDIMIENTO ESCOLAR. *Ciencia y sociedad*, 26, (2), 151-203. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87011293001>

Díaz-Atienza, J. (2003). *Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes*. Tesis doctoral en Neurociencias, Universidad de Granada, España. Recuperado el 20 de enero de 2013, de http://www.psiquiatria.com/documentos/psiq_general_y_otras_areas/otras_areas/tesis/7357/

Diccionario Jurídico Mexicano. (1989). Universidad Nacional Autónoma de México. México: Porrúa.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, (2), pp. 1-15. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo2.pdf>
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1). Recuperado el 2 de Febrero de 2013, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?426>
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), 221-238. Recuperado el 10 de enero de 2013, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?64>
- Estévez, E. Martínez, B. & Jiménez T. I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología educativa* 15 (1) 5-12. Recuperado el 14 mayo de 2013 de <http://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, P. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*. 25, (1), pp. 119-128. Recuperado el 4 de agosto de 2013, de http://www.uv.es/lisis/estevez/E_A5.pdf

Fernández, C. (2003). *PSICOLOGÍAS SOCIALES EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI*. (1ª Ed.). Madrid: Fundamentos.

Ferrer, P. (2012). Bullying: ¿violencia primaria o secundaria? *Sapiens research*. 2, (2). Recuperado el 23 de enero de 2013, de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/bullying-violencia-primaria-secundaria/id/55558650.html

Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes *mexicanos*. *Revista electrónica de investigación. Educativa*, 12, (1). Recuperado el 3 de marzo de 2013, de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Educacin/documentos/Un%20estudio%20sobre%20la%20motivacion%20hacia%20la%20escuela%20secundaria%20en%20estudiantes%20mexicanos%202010.pdf>

Font, J., Pérez-Testor, C. & Romagoza, A. (1995). *Familia y salud mental*. Barcelona: Atención sanitaria y entorno familiar.

Forteza, J. A. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 30, (132), 75-91. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041978>

Galicia, I. X., Sánchez, A. & Robles, F. J. (2013, Mayo). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29, (2), 491-500. Recuperado

en 20 de mayo de 2013, de
<http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.124691/147601>

Gallardo, J. A. & Jiménez, M. (1997). EFECTOS DEL MALTRATO Y DEL STATUS SOCIOMÉTRICO SOBRE LA ADAPTACIÓN SOCIAL Y AFECTIVO INFANTIL. *Psicothema*. 1, (9), pp. 119-131. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de
<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7392/7256>

Gamez, E. & Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?: Dimensiones básicas de la motivación*. España: Ediciones Idea.

García, C. R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, (7). Recuperado el 16 de febrero de 2013, de
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6953/1/RGP_9-27.pdf

García, M. A. (2011). ANÁLISIS CAUSAL CON ECUACIONES ESTRUCTURALES DE LA SATISFACCIÓN CIUDADANA CON LOS SERVICIOS MUNICIPALES. Proyecto de fin de master. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Recuperado el 25 de abril de 2013, de
http://eio.usc.es/pub/mte/descargas/proyectosfinmaster/proyecto_610.pdf

García, P. & Muñoz, R. (2007). *Interacción profesor-alumno y su influencia en el rendimiento escolar en alumnos de 6º de primaria*. Tesis de Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, D.F., México.

Recuperado el 17 de febrero de 2013, de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24317.pdf>

García-Castro, G. & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: un estudio de caso sobre las características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12, (35), 1267-1288. Recuperado el 20 de junio de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566740>

Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y Vida*. (16ta Ed.). México: Pearson.

Gómez, L. (2010). *Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2010/gomez_rl/pdf/gomez_rl.pdf

González, J., A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach R., G., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, (3), pp.471-477. Recuperado el 13 de febrero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715321>

González, M. (1997). ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico? *Revista de estudios e experiencias educativas*. 133-139. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/608/1/pg_132-139_adaxe13.pdf

González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4, (1). Recuperado el 16 de febrero de 2013, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

González, R., Valle, A., Suarez, J. M. y Fernández, A. P. (1999). UN MODELO INTEGRADOR DE LAS RELACIONES ENTRE METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (1), pp. 47-70. Recuperado el 16 de febrero de 2013, de <http://revistas.um.es/rie/article/view/122271>

Guerrero, H. & Flores M. (2009). *Variables asociadas al absentismo escolar en el nivel medio superior*. Memoria del X Congreso de Investigación Educativa. Recuperado el 13 de febrero de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0721-F.pdf

Guido, P., Mujica, A. & Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *LIBERABIT*, 17, (2), 139-146. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n2/a04v17n2.pdf>

Henrik, J. (2005). *Schülerleistung erklären*. Instituto Tecnológico Danés. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de http://www.gew.de/Binaries/Binary34049/eu__sch%C3%BClerleistung_erkl%C3%A4ren_-_ausz%C3%BCge_deutsch.pdf

Henrik, J., Kibak, T., Eggert, M. & Teglgard, S. (2005). Explicación del rendimiento escolar: Resultados de los estudios Internacionales PISA, TIMSS Y PIRLS. *Instituto Tecnológico Danés*. Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/rendimiento_escolar.pdf

Hernández R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández, C., San Miguel, M. & Rodríguez, M. (s.f.). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. XI Congreso nacional de investigación educativa. Recuperado el 11 de enero de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1754.pdf

Hernández, F. & Sancho, J. M. (2004). *El clima Escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: SECRETARIA GENERAL TÉCNICA.

Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Hurlock, E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Paidós.

Joffre, V. M., García, G., Saldívar, A. H., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. & Villasana, A. (2011, mayo-junio). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 68, (3), 193-202. Recuperado el 7 de enero de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166511462011000300004

Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.

Kerman, B. (s.f). Una visión panorámica del fenómeno bullying. *CALIDAD DE VIDA*, (5), 159-173. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/183/B012.pdf?sequence=1>

Kowrousky, F. & Rennes, P. (2000). *D-70. Test de Dominós*. Madrid: TEA

Le Francoise, G. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Thomson

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. & Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (24). Recuperado el 14 de agosto de 2013, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2009000200005&script=sci_arttext

Lévy, J. P. & Varela J. (2006). *Modernización de Estructuras de Covarianzas en las Ciencias Sociales*. España: Gesbiblio.

Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.

López, C., Herrera, A. & Huerta, M. (s.f.). Clima social del aula y su relación con el maltrato entre compañeros en preescolar. *XI Congreso Nacional de investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 7 de enero de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2534.pdf

López, E., Villatoro, J., Medina-Mora, Ma. E. & Juárez, F. (1996). *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos*. *Revista mexicana de psicología*, 13, (1), 70-74. Recuperado el 5 de enero de 2013, de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/Articulos%20Jorge/1996/1996_autopercepcion_rendimieinto_academico.pdf

López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11, (1), 91-101. Recuperado el 9 de enero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234008>

Maganto, C. (s.f.). *Consecuencias psicopatológicas del divorcio en los hijos*. Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/41c.pdf

Martínez, J. (2008). *Desarrollo moral: su medición y sus factores determinantes en un grupo de estudiantes de grado decimo*. Tesis no publicada de maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de enero de 2013, de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/desarrollo-etico-estudiantes.pdf>

Martínez, V. (2007). *La buena Educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33712016004.pdf>

Martínez-Otero, V. & Torres, L. (s.f.). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>

Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39, (1-

2), 11-38. Recuperado el 15 de junio de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>

Mazur, M. (2010). *Dinámica Bullying y Rendimiento académico en adolescentes*. Tesis de Licenciatura en psicología. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, Uruguay. Recuperado el 9 de enero de 2013, de http://www.centroser.com.uy/db-docs/Docs_secciones/nid_10/DINAMICA_BULLYING.pdf

McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Departament for education and Employment. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR216.pdf>

McKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommen, E. (2000). *Psicología del desarrollo: Edad Adolescente*. México: Manual Moderno.

Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: McGraw Hill.

Mejía, M. H. & Cornejo, C. S. (2010). Aplicación del modelo de ecuaciones estructurales a la gestión del conocimiento. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 4 (1), 2010. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://academic.uprm.edu/laccej/index.php/journal/article/viewFile/241/244>

- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, (1), 69-92. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27029103.pdf>
- Mena, A., Golbach, M. & Veliz, M. (s.f.). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes*. Universidad Nacional de Tucuman. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/48%20Mena.pdf>
- Méndez, S. P. (2004). Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los alumnos de la preparatoria número 22 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 22 de febrero de 2013 de <http://eprints.uanl.mx/1514/>
- Mendoza, E. & Ronquillo, D. (2010). *La influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica de la escuela Rodrigo Riofrío Jiménez*. Tesis no publicada de licenciatura en Educación Básica. Universidad Estatal de Bolívar, Cantón San Miguel, Ecuador. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/handle/15001/236>
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, (3), 243-259. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533301>

Morales, A. (1999). *Entorno familiar y rendimiento escolar*. Colegio de educación infantil y primaria Manuel Cano Damián. Proyecto subvencionado por la consejería de educación y ciencia de la junta de Andalucía. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00120080000309.pdf>

Myers, D. G. (2005). *Psicología*. (7ª ED.). Madrid: Panamericana

Olivia, A. & Parra, A. (2000, Febrero). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 2, (24), 181-196. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://personal.us.es/oliva/AE.pdf>

Omar, A., Florencia, A., Uribe, H. & Soares N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40, (2), 93-114. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018884005.pdf>

Ordoñez, P. E., Samaniego, V. C. & Astudillo, A. (2012). *El divorcio de los progenitores, asociado al rendimiento escolar de los adolescentes*. Tesis no publicada de licenciatura en psicología educativa. Universidad de Cuenca. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2200>

Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Estudios de métodos: Manual de encuestas sobre hogares*. Nueva York. Recuperado el 15 de septiembre

de 2013, de
http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_31S.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). PISA 2012 Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto. Recuperado el 15 de junio de 2013, de <http://cdn.20minutos.es/adj/2013/12/03/2531.pdf>

Páez, M., Fachinnelli, C.C., Gutiérrez-Martínez, O. & Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, (1), 77-84. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635009>.

Papalia, D. (1996). *Psicología*. México: McGraw-Hill.

Páramo, M. (2008). *Adolescencia y Psicoterapia: Análisis de significados a través de grupos de discusión*. Tesis Doctoral en psicología clínica y de la salud. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/22569>

Peña, G., Cañoto, Y. & Santalla, Z. (2006). *Una Introducción a la Psicología*. Caracas: Publicaciones U.C.A.B.

Peralbo, M. & Amado, M. L. (2003). Estructura Familiar y Rendimiento Escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, (8). Recuperado el 10 de febrero de 2013, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6933/1/RGP_9-23.pdf

Peralta, F. & Sánchez, M. (s.f.). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1, (1), 95-120. Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf

Pérez, A. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento académico*. Tesis de Doctorado en Sociología. Universidad de Alicante. Alicante, España. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de rua.ua.es/dspace/.../Pérez%20Sánchez,%20Antonio%20Miguel.pdf

Pérez, E. Medrano, L. A. & Sánchez, J. (2013). El Path Anlysis: conceptos básicos y ejemplos de Aplicación. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 5, (1), pp. 52-66. Recuperado el 3 de junio de 2013, de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=94194&id_seccion=5048&id_ejemplar=9210&id_revista=332

Plan International (2008). *Aprender sin miedo: la campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Recuperado el 3 de agosto de 2013, de <http://plan-international.org/learnwithoutfear/files-es/learn-withoutfear-global-campaign-report-spanish>

Plazas, E. A., Aponte, R. & López, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el caribe*, (17). Recuperado el 16 de febrero de 2013, de

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/2053/1302>

Pope, J. (2003). Social capital and social capital indicators: a reading list. *Working Paper Series, Adelaide, Public Health Information Development Unit*. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de http://www.publichealth.gov.au/pdf/reports_papers/working_papers_other/wk_ppr1_social_capital.pdf

Portillo, R. (s.f). *Cómo se relacionan el status sociométrico y la adaptación Escolar*. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070180/Documentos/status.pdf>

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Ray-Crozier, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Repáraz, C., Tourón, J. & Villanueva, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8° de EGB. *Revista de Pedagogía*, 42, (2), 167-168. Recuperado el 10 de enero de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54333>

Rice, F. P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. México Pearson.

Rivera, M. E. & Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I). *Uaricha Revista de Psicología*, (14), 12-29.

Recuperado el 10 de marzo de 2013, de
http://www.revistauaricha.org/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf

Rodríguez, C. (2012). *Expectativas de los profesores y el rendimiento escolar*. Tesis de licenciatura en Educación primaria. Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/218/TFG%20Rodriguez%20Camara.pdf?sequence=1>

Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña, Coruña, España Recuperado el 20 de enero de 2013 de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf

Roldán, J. (2010). *Acoso escolar o efecto Bullying en Escuelas Normales*. Tesis no publicada de maestría en Formación de docentes en educación primaria. Universidad de San Carlos, Guatemala. Recuperado el 22 de marzo de 2012 de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0020.pdf

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12, (1), 81-113. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A.PDF>

- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1 (1). Recuperado el 11 de febrero de 2013, de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2007/ridu4_3FL.pdf
- Ruiz, M. (2002). *Factores que influyen en el rendimiento escolar de los adolescentes*. Tesina no publicada de licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, D.F., México. Recuperado el 23 de diciembre de 2012, de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/19186.pdf>
- Ruiz, M. A., Prado, A. & San Martín, R. (2010). MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES. *Papeles del psicólogo*, 31, (1), 34-45. Recuperado el 15 de abril de 2013, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1794>
- Salazar, N., López, L. & Romero, M. A. (s.f.). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 9. Recuperado el 15 de marzo de 2013 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:op1KTOKUzEQJ:dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/download/147/138+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' selfconcept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354. Recuperado el 12 de diciembre, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-12803-003>

Salum, A., Marín A. R. & Reyes A. C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21, (1), 207-229. Recuperado el 6 de junio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407010>

Sánchez, P. & Valdés, A. (2011, julio-diciembre). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, (2), 177- 196. Recuperado el 7 de enero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774009>

Sánchez, P., Valdés, A., Reyes, N. & Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Revista de Psicología*, 16 (1), 71-80. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68615511008>

Sánchez, R., Osornio, L., Heshiki, L. & Garcés, L. R. (2008). Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera médico cirujano de la FESI, UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11, (2). Recuperado el 5 de junio de 2013, de https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.unam.mx%2Findex.php%2Frepipi%2Farticle%2Fview%2F18550&ei=XEE5UvWzNqbc2AX6oYDADA&usg=AFQjCNF-4Rq8esMdZgaZ-e5RV_zir3VeoA&sig2=68uO3KTfRIdyc9skBiYSHA

Say, T. (2010). *Influencia de los padres de familia en el rendimiento escolar de los alumnos del núcleo familiar educativo 273, Delc Anton Xesacmaljá, Totonicapán*. Tesis no publicada de licenciatura en Pedagogía. Universidad Panamericana de Guatemala, Totonicapán, Guatemala. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/128288892/Influencia-de-los-padres-de-familia-en-el-rendimiento-escolar-de-los-alumnos-del-Nucleo-Familiar-Educativo-Numero-273-del-Canton-Xesacmalja-Totonica>

Secretaría de Educación Pública (septiembre, 2011). Resultados prueba ENLACE 2011. Básica y Media Superior. México. Recuperado el 15 de junio de 2013, de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_InformacionBasica.pdf

Serrano, M. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyecto de investigación educativa. Consejería de educación y ciencia de Andalucía. Recuperado el 15 de febrero de 2013, de http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf

Sotelo, M. A., Ramos, D. Y. & Vales J. J. (s.f). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ponencia*. Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1652.pdf

- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. (Junio, 2011). *Deserción Escolar y Conductas de Riesgo en Adolescentes*. Recuperado el 2 de Febrero de 2013, de <http://www.ssp.gob.mx/portaWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214166//archivo>
- Tapia, N. (2002). Psicología del desarrollo en el estudio de la identidad y la subjetivación. *Ciencias sociales*, 49, (4), 9-18. Recuperado el 30 de noviembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15309402>
- Terry, L. E. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. Tesis de licenciatura en psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado el 16 de noviembre de 2013, de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/650/TERRY_TORRES_LIZETH_H%C1BITOS%20DE%20ESTUDIO%20Y%20AUTOEFICACIA.pdf.txt?sequence=3
- Torío, S. Hernández, J. & Peña, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*. 559-586. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_23.pdf

- Torre, M. J., Cruz, M., Villa Carpio, M. & Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, (2), 57-70. Recuperado el 1 de junio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318696005>
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169, (170), 473-495. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/18774>
- Trianes, M. & García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de los conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, (44), 175-189. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230422.pdf>
- Trull, T.J. & Phares, E. J. (2003). *Psicología clínica; conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. (6a Ed.). México: Thompson.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7, (2), 211-218. Recuperado el 22 de febrero de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a10.pdf>
- Valdés, A. A., Martín, M. J. & Sánchez, P. A. (2009, mayo). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas

de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1, (11). Recuperado el 14 de marzo de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412009000100012&script=sci_arttext

Valdés, A., Acevedo, M. & Sánchez, P. (2009). *Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundarias*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 15 de enero de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0117-F.pdf

Valdés, A., Martínez, E., Urías, M. & Ibarra, B. (2011). Efecto del divorcio de los padres en el desempeño académico y la conducta de los hijos. *Enseñanza en investigación en psicología*, 16, (2), 295-308. Recuperado el 22 de enero de 2013, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29222521006>

Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D. & Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

Varela, J. & Rial, A. (2008). *Estadística practica para la investigación en ciencias de la salud*. España: Netbiblo. Recuperado el 24 de agosto de 2013, de <http://books.google.com.mx/books?id=5KdXV7lxHIEC&pg=PA203&dq=sup>

uesto+REGRESION+LINEAL+MULTIPLE&hl=es-419&sa=X&ei=qmerUrf8Aeeo2gXOm4CYCQ&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=supuesto%20REGRESION%20LINEAL%20MULTIPLE&f=false

Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, (3), 754-763. Recuperado el 13 de julio de 2013, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1131948?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21102690934653>

Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209. Recuperado el 15 de enero de 2013, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x/abstract>

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Zavala, G. W. (2001). El clima familiar y su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos de 5to año d secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rimac. Tesis no publicada de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado el 9 de agosto de 2013, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/zavala_g_g/t_completo.pdf

ANEXO I

INSTRUMENTOS

1.1 CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO DE BIENES Y SERVICIOS

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada pregunta y subraya la respuesta que más se acerque a tu situación.

¿Cuentas con computadora en casa?	SI	NO
¿Tienes internet en casa?	SI	NO
¿Cuentas con cuarto propio?	SI	NO
¿Cuentas con televisión por cable?	SI	NO
¿Cuentas con teléfono celular?	SI	NO
¿Tienes DVD en casa?	SI	NO
¿Tu familia cuenta con automóvil?	SI	NO
¿Tu casa cuenta con agua potable?	SI	NO
¿Tu casa cuenta con luz eléctrica?	SI	NO
¿Cuentas con aire acondicionado en casa?	SI	NO

1.2 CUESTIONARIO DE CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada pregunta y subraya la respuesta que más se acerque a tu situación

1. Platico con mis padres	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
2. Mis padres conversan conmigo acerca de cómo me va en la escuela	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3. Mis padres conversan conmigo sobre política	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4. Platico con mis padres sobre películas o libros	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5. Mis padres platican conmigo sobre música	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
6. Mis padres muestran interés sobre mis asuntos escolares	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
7. Mis padres me llevan al teatro	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8. Mis padres me llevan a museos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
9. Mis padres me llevan a conciertos de música sinfónica	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
10. Mis padres me llevan al cine	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11. Mi papa me ayuda a realizar mis tareas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
12. Mi mamá me ayuda a realizar mis tareas	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
13. Veo documentales o programas educativos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
14. Leo libros ajenos a mi tarea	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
15. ¿Cuántos diccionarios tengo en casa?					
16. ¿Cuántos libros tengo en casa?					

17. Nivel de estudios de mi mamá	Sin estudios	primaria	Secundaria	Preparatoria	licenciatura	Maestría o posgrado.
18. Nivel de estudios de mi papa	Sin estudios	primaria	Secundaria	Preparatoria	licenciatura	Maestría o posgrado.

1.3 CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN PATERNAL

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada oración y subraya la opción que más se acerque a tu situación.

1. Mis padres asisten a la escuela voluntariamente para estar al tanto de mi aprovechamiento	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
2. Mis padres apoyan el cuidado y mantenimiento de la escuela.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3. Mis padres asisten a los eventos sociales organizados por la escuela (festivales, bailes, campamentos)	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4. Mis padres asisten a juntas organizadas por la escuela	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5. Cuando es complicada mi tarea, mis padres me ayudan.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
6. Mis padres me ayudan a buscar información relacionada con mi tarea.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
7. Mis padres me ayudan con mis trabajos escolares.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8. Mis padres me ayudan realizar mis tareas.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
9. Mis padres me compran lo necesario para realizar mis actividades escolares	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
10. Mis padres me proporcionan una alimentación adecuada.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11. Mis padres me proporcionan el gasto necesario para ir a la escuela.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
12. Mis padres me proporcionan una vestimenta adecuada para asistir a la escuela.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1.4 CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE RELACIONES ENTRE ALUMNOS

INSTRUCCIONES: responde cada pregunta seleccionando como MÁXIMO tres compañeros de tu clase que mejor se ajuste a la pregunta y anota el nombre de cada uno dentro de un recuadro, empezando por el de mayor preferencia según la pregunta.

Pregunta	1	2	3
1. ¿A quiénes consideras tus mejores amigos?			
2. ¿Quiénes son los compañeros de tu salón que menos quisieras como amigos?			
3. ¿Quiénes crees que te elegirían como mejor amigo?			
4. ¿Quiénes crees que jamás te elegirían como su amigo?			
5. ¿Quiénes golpean a otros compañeros?			
6. ¿Quiénes insultan a otros compañeros?			
7. ¿A quiénes se les molesta o insulta?			
8. ¿A quiénes se les golpea?			

1.5 CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada oración y subraya la opción que más se acerque a tu situación.

1. Tengo un horario para el estudio, la distracción y el descanso.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
2. Acostumbro a realizar mis tareas a la misma hora	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
3. Suelo tomar periodos de descanso para aquellas tareas que requieren demasiado tiempo y esfuerzo	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
4. Tengo un lugar iluminado para estudiar.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5. Cuento con los materiales necesarios para realizar mis trabajos	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
6. Realizó mis tareas siempre en el mismo lugar.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
7. Tengo un lugar limpio, ordenado y con buena ventilación para estudiar.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
8. Tengo los libros necesarios para realizar mis tareas	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
9. Tengo un lugar libre de ruido para estudiar.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
10. Leo y me hago preguntas sobre el contenido de los textos	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
11. Suelo subrayar lo que me parece importante de cada lectura	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
12. Si no entiendo una tarea pido ayuda a mis padres, amigos o profesor	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
13. Pongo atención al profesor para entender lo que dice	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
14. Suelo repasar los temas vistos en clase	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
15. Cuando no entiendo una palabra busco su significado	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
16. Cuando estudio trato de aprenderme las cosas de memoria	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
17. Hago cuadros sinópticos	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
18. Realizó resúmenes para comprender mejor el tema	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
19. Si tengo dudas de lo que el maestro explica, le pregunto.	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
20. Tengo mis apuntes organizados y son fáciles de entender	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
21. Me distraigo fácilmente en las clases	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
22. Cuando realizo mi tarea estoy conectado a mis redes sociales (Facebook, twitter, whatsapp etc.)	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
23. Cuando hago mi tarea suelo escuchar música	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca
24. Cuando realizo mi tarea suelo ver la televisión	Siempre	Usualmente	Algunas veces	Rara vez	Nunca

1.6 CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN PARA ADOLESCENTES

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada oración y subraya la opción que más se acerque a tu situación.

1. Me siento capaz de hacer mis tareas bien	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
2. Me siento capaz de resolver correctamente mis exámenes	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
3. Me siento capaz de estudiar para mis exámenes	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
4. Me siento capaz de aprender cualquier cosa que enseñen mis profesores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5. Cuando saco una buena calificación es gracias a mi esfuerzo	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
6. Cuando me salen bien mis tareas es gracias a mi esfuerzo	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
7. Cuando repruebo un examen es porque no me esforcé lo suficiente	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
8. Cuando saco una buena calificación es gracias a mi habilidad	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
9. Gracias a mi habilidad realizo bien mis tareas	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
10. Cuando apruebo un examen es gracias a mi habilidad	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
11. Cuando repruebo un examen es porque estaba muy difícil	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
12. Cuando no me sale bien la tarea es porque estaba muy difícil	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
13. Cuando obtengo una mala calificación es porque la materia es difícil	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
14. Obtener una buena calificación depende de la suerte	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
15. Realizar bien la tarea depende de mi suerte	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
16. Cuando repruebo un examen es porque tuve mala suerte	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
17. Cuando repruebo un examen es culpa del profesor	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
18. Aprobar la materia depende del maestro	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
19. Que la tarea me salga bien o mal depende del profesor	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
20. Cuando me sale mal la tarea es porque me sentía mal	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
21. Pasar el examen depende de cómo me sienta	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
22. Sacar una buena calificación en una materia depende de cómo me sienta.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
23. Cuando obtengo una buena calificación es debido a la ayuda de los demás	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
24. Cuando tengo una buena calificación en un examen es porque me ayudaron los demás	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

25. Cuando realizo bien mis tareas es gracias a la ayuda de otros	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
26. Cuando paso un examen es porque este me interesaba	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
27. Cuando hago bien la tarea es porque esta es interesante	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
28. Cuando saco una mala calificación en una materia, es porque esa materia no me interesa.	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

1.6 CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARA ADOLESCENTES.

INSTRUCCIONES: lee cuidadosamente cada oración y subraya la opción que más se acerque a tu situación.

1. Me interesa terminar la secundaria y ya no seguir estudiando	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Me interesa terminar el bachillerato o preparatoria y ya no seguir estudiando	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. Me interesa llegar a estudiar una licenciatura o carrera universitaria	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4. Me interesa llegar a realizar estudios de posgrado (una maestría, un doctorado)	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. Me interesa estudiar para tener una estabilidad Económica	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. Me interesa seguir estudiando para obtener un buen empleo	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. Me conformo con obtener cualquier empleo	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. Me interesa estudiar lo que me guste aunque no encuentre trabajo después	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9. Obteniendo un buen empleo tendré prestigio social	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
10. Mientras más estudios tienes, más reconocido eres por los demás	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
11. Quiero obtener un empleo que me permita tener personas a mi cargo	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. Quiero estudiar algo que me permita ayudar a los demás	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. Espero trabajar en algo que me permita contribuir a la sociedad	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

ANEXO II

SOCIOMETRÍA

Variables sociométrías.

Grado de centralidad y estadísticos descriptivos generados con UCINET correspondiente al grupo 3°A de la escuela Ricardo Bell.

Pregunta 1.

FREEMAN'S DEGREE CENTRALITY MEASURES

 Diagonal valid? NO
 Model: ASYMMETRIC
 Input dataset: matriz 3A (C:\Users\yaquelin\Desktop\SOCIOMETRIA 3 A\MATRIZ SOCIOMETRICA 3A\matriz 3A)

Relation 1: Hoja1

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	3.000	1.000	3.704	1.235
2	2	6.000	13.000	7.407	16.049
3	3	3.000	2.000	3.704	2.469
4	4	6.000	3.000	7.407	3.704
5	5	6.000	3.000	7.407	3.704
6	6	6.000	4.000	7.407	4.938
7	7	6.000	3.000	7.407	3.704
8	8	0.000	0.000	0.000	0.000
9	9	0.000	0.000	0.000	0.000
10	10	6.000	4.000	7.407	4.938
11	11	7.000	13.000	8.642	16.049
12	12	6.000	7.000	7.407	8.642
13	13	0.000	0.000	0.000	0.000
14	14	0.000	3.000	0.000	3.704
15	15	6.000	0.000	7.407	0.000
16	16	6.000	4.000	7.407	4.938
17	17	6.000	4.000	7.407	4.938
18	18	4.000	11.000	4.938	13.580
19	19	6.000	7.000	7.407	8.642
20	20	0.000	0.000	0.000	0.000
21	21	5.000	7.000	6.173	8.642
22	22	0.000	3.000	0.000	3.704
23	23	6.000	4.000	7.407	4.938
24	24	6.000	4.000	7.407	4.938
25	25	6.000	7.000	7.407	8.642
26	26 (s/n)	0.000	3.000	0.000	3.704
27	27 (71)	5.000	1.000	6.173	1.235
28	28 (S/N)	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	3.964	3.964	4.894	4.894
2	Std Dev	2.652	3.640	3.274	4.494
3	Sum	111.000	111.000	137.037	137.037
4	Variance	7.034	13.249	10.722	20.193
5	SSQ	637.000	811.000	970.889	1236.092
6	MCSSQ	196.964	370.964	300.205	565.408
7	Euc Norm	25.239	28.478	31.159	35.158
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	7.000	13.000	8.642	16.049
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.036%
 Network Centralization (Indegree) = 12.013%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.
 Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 2

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	6.000	2.000	7.407	2.469
2	2	0.000	0.000	0.000	0.000
3	3	0.000	4.000	0.000	4.938
4	4	6.000	0.000	7.407	0.000
5	5	6.000	8.000	7.407	9.877
6	6	6.000	4.000	7.407	4.938
7	7	3.000	5.000	3.704	6.173
8	8	0.000	0.000	0.000	0.000
9	9	0.000	6.000	0.000	7.407
10	10	6.000	4.000	7.407	4.938
11	11	6.000	0.000	7.407	0.000
12	12	0.000	0.000	0.000	0.000
13	13	0.000	5.000	0.000	6.173
14	14	0.000	9.000	0.000	11.111
15	15	6.000	1.000	7.407	1.235
16	16	6.000	0.000	7.407	0.000
17	17	5.000	0.000	6.173	0.000
18	18	0.000	0.000	0.000	0.000
19	19	6.000	0.000	7.407	0.000
20	20	0.000	3.000	0.000	3.704
21	21	0.000	2.000	0.000	2.469
22	22	0.000	0.000	0.000	0.000
23	23	0.000	6.000	0.000	7.407
24	24	6.000	10.000	7.407	12.346
25	25	0.000	2.000	0.000	2.469
26	26 (s/n)	0.000	2.000	0.000	2.469
27	27 (71)	6.000	0.000	7.407	0.000
28	28 (S/N)	0.000	1.000	0.000	1.235

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.643	2.643	3.263	3.263
2	Std Dev	2.894	2.967	3.572	3.663
3	Sum	74.000	74.000	91.358	91.358
4	Variance	8.372	8.801	12.761	13.414
5	SSQ	430.000	442.000	655.388	673.678
6	MCSSQ	234.429	246.429	357.306	375.596
7	Euc Norm	20.736	21.024	25.601	25.955
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	10.000	7.407	12.346
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.463%

Network Centralization (Indegree) = 9.782%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 3

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	6.000	12.000	7.407	14.815
2	2	0.000	0.000	0.000	0.000
3	3	0.000	0.000	0.000	0.000
4	4	0.000	0.000	0.000	0.000
5	5	3.000	6.000	3.704	7.407
6	6	3.000	0.000	3.704	0.000
7	7	5.000	0.000	6.173	0.000
8	8	0.000	1.000	0.000	1.235
9	9	0.000	0.000	0.000	0.000
10	10	6.000	3.000	7.407	3.704
11	11	6.000	0.000	7.407	0.000
12	12	6.000	0.000	7.407	0.000
13	13	0.000	14.000	0.000	17.284
14	14	0.000	0.000	0.000	0.000
15	15	6.000	0.000	7.407	0.000
16	16	6.000	0.000	7.407	0.000
17	17	6.000	1.000	7.407	1.235
18	18	0.000	0.000	0.000	0.000
19	19	6.000	0.000	7.407	0.000
20	20	0.000	4.000	0.000	4.938
21	21	6.000	0.000	7.407	0.000
22	22	0.000	0.000	0.000	0.000
23	23	0.000	0.000	0.000	0.000
24	24	0.000	3.000	0.000	3.704
25	25	0.000	0.000	0.000	0.000
26	26 (s/n)	0.000	10.000	0.000	12.346
27	27 (71)	5.000	16.000	6.173	19.753
28	28 (S/N)	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.500	2.500	3.086	3.086
2	Std Dev	2.784	4.602	3.437	5.682
3	Sum	70.000	70.000	86.420	86.420
4	Variance	7.750	21.179	11.812	32.279
5	SSQ	392.000	768.000	597.470	1170.553
6	MCSSQ	217.000	593.000	330.742	903.826
7	Euc Norm	19.799	27.713	24.443	34.213
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	16.000	7.407	19.753
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.653%
 Network Centralization (Indegree) = 17.949%

Pregunta 4

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	0.000	7.000	0.000	8.642
2	2	0.000	0.000	0.000	0.000
3	3	0.000	0.000	0.000	0.000
4	4	0.000	0.000	0.000	0.000
5	5	6.000	6.000	7.407	7.407
6	6	3.000	0.000	3.704	0.000
7	7	6.000	0.000	7.407	0.000
8	8	0.000	8.000	0.000	9.877
9	9	0.000	0.000	0.000	0.000
10	10	6.000	0.000	7.407	0.000
11	11	6.000	0.000	7.407	0.000
12	12	6.000	0.000	7.407	0.000
13	13	0.000	8.000	0.000	9.877
14	14	0.000	0.000	0.000	0.000
15	15	6.000	0.000	7.407	0.000
16	16	0.000	3.000	0.000	3.704
17	17	6.000	0.000	7.407	0.000
18	18	0.000	0.000	0.000	0.000
19	19	6.000	0.000	7.407	0.000
20	20	0.000	7.000	0.000	8.642
21	21	0.000	0.000	0.000	0.000
22	22	0.000	0.000	0.000	0.000
23	23	0.000	0.000	0.000	0.000
24	24	0.000	0.000	0.000	0.000
25	25	0.000	0.000	0.000	0.000
26	26 (s/n)	0.000	5.000	0.000	6.173
27	27 (71)	0.000	7.000	0.000	8.642
28	28 (S/N)	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.821	1.821	2.249	2.249
2	Std Dev	2.700	3.001	3.333	3.704
3	Sum	51.000	51.000	62.963	62.963
4	Variance	7.290	9.004	11.110	13.723
5	SSQ	297.000	345.000	452.675	525.834
6	MCSSQ	204.107	252.107	311.091	384.251
7	Euc Norm	17.234	18.574	21.276	22.931
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	8.000	7.407	9.877
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.556%

Network Centralization (Indegree) = 8.215%

Pregunta 5

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	0.000	2.000	0.000	2.469
2	2	0.000	0.000	0.000	0.000
3	3	0.000	4.000	0.000	4.938
4	4	0.000	10.000	0.000	12.346
5	5	5.000	5.000	6.173	6.173
6	6	5.000	0.000	6.173	0.000
7	7	4.000	0.000	4.938	0.000
8	8	0.000	0.000	0.000	0.000
9	9	0.000	0.000	0.000	0.000
10	10	6.000	15.000	7.407	18.519
11	11	3.000	0.000	3.704	0.000
12	12	6.000	6.000	7.407	7.407
13	13	0.000	0.000	0.000	0.000
14	14	0.000	0.000	0.000	0.000
15	15	6.000	0.000	7.407	0.000
16	16	0.000	0.000	0.000	0.000
17	17	5.000	2.000	6.173	2.469
18	18	0.000	0.000	0.000	0.000
19	19	6.000	0.000	7.407	0.000
20	20	0.000	3.000	0.000	3.704
21	21	0.000	0.000	0.000	0.000
22	22	0.000	0.000	0.000	0.000
23	23	0.000	0.000	0.000	0.000
24	24	0.000	1.000	0.000	1.235
25	25	3.000	0.000	3.704	0.000
26	26 (s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
27	27 (71)	0.000	0.000	0.000	0.000
28	28 (S/N)	0.000	1.000	0.000	1.235

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.750	1.750	2.160	2.160
2	Std Dev	2.444	3.460	3.017	4.272
3	Sum	49.000	49.000	60.494	60.494
4	Variance	5.973	11.973	9.104	18.249
5	SSQ	253.000	421.000	385.612	641.670
6	MCSSQ	167.250	335.250	254.915	510.974
7	Euc Norm	15.906	20.518	19.637	25.331
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	15.000	7.407	18.519
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.651%

Network Centralization (Indegree) = 17.616%

Pregunta 6

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	1	6.000	0.000	7.407	0.000
2	2	0.000	0.000	0.000	0.000
3	3	0.000	0.000	0.000	0.000
4	4	0.000	18.000	0.000	22.222
5	5	6.000	0.000	7.407	0.000
6	6	5.000	0.000	6.173	0.000
7	7	3.000	0.000	3.704	0.000
8	8	6.000	0.000	7.407	0.000
9	9	0.000	2.000	0.000	2.469
10	10	0.000	15.000	0.000	18.519
11	11	3.000	0.000	3.704	0.000
12	12	6.000	5.000	7.407	6.173
13	13	0.000	1.000	0.000	1.235
14	14	0.000	0.000	0.000	0.000
15	15	6.000	0.000	7.407	0.000
16	16	0.000	3.000	0.000	3.704
17	17	6.000	7.000	7.407	8.642
18	18	0.000	0.000	0.000	0.000
19	19	6.000	0.000	7.407	0.000
20	20	0.000	0.000	0.000	0.000
21	21	0.000	0.000	0.000	0.000
22	22	0.000	0.000	0.000	0.000
23	23	0.000	0.000	0.000	0.000
24	24	0.000	0.000	0.000	0.000
25	25	0.000	0.000	0.000	0.000
26	26 (s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
27	27 (71)	0.000	1.000	0.000	1.235
28	28 (S/N)	0.000	1.000	0.000	1.235

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.893	1.893	2.337	2.337
2	Std Dev	2.637	4.386	3.255	5.415
3	Sum	53.000	53.000	65.432	65.432
4	Variance	6.953	19.239	10.597	29.323
5	SSQ	295.000	639.000	449.627	973.937
6	MCSSQ	194.679	538.679	296.721	821.031
7	Euc Norm	17.176	25.278	21.204	31.208
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	18.000	7.407	22.222
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.461%

Network Centralization (Indegree) = 21.415%

Grado de centralidad y estadísticos descriptivos generados con UCINET correspondiente al grupo 3°B de la escuela Ricardo Bell.

Pregunta 1

Model: ASYMMETRIC
 Input dataset: MATRIZ 3B (C:\Users\DAVID\Desktop\SOCIOMETRIA 3B\MATRIZ 3B)

Relation 1: Hoja1

		1 OutDegree	2 InDegree	3 NrmOutDeg	4 NrmInDeg
1	26	0.000	2.000	0.000	2.469
2	27	6.000	3.000	7.407	3.704
3	28	6.000	5.000	7.407	6.173
4	29	6.000	5.000	7.407	6.173
5	30	6.000	2.000	7.407	2.469
6	31	6.000	2.000	7.407	2.469
7	32	0.000	6.000	0.000	7.407
8	33	0.000	0.000	0.000	0.000
9	34	6.000	6.000	7.407	7.407
10	35	0.000	0.000	0.000	0.000
11	36	5.000	5.000	6.173	6.173
12	37	6.000	0.000	7.407	0.000
13	38	6.000	6.000	7.407	7.407
14	39	6.000	3.000	7.407	3.704
15	40	0.000	2.000	0.000	2.469
16	41	5.000	6.000	6.173	7.407
17	42	0.000	3.000	0.000	3.704
18	43	5.000	6.000	6.173	7.407
19	44	6.000	3.000	7.407	3.704
20	45	5.000	3.000	6.173	3.704
21	77	6.000	3.000	7.407	3.704
22	a(s/n)	0.000	5.000	0.000	6.173
23	b(s/n)	0.000	3.000	0.000	3.704
24	c(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
25	d(s/n)	0.000	2.000	0.000	2.469
26	e(s/n)	6.000	8.000	7.407	9.877
27	f(s/n)	0.000	6.000	0.000	7.407
28	72	6.000	3.000	7.407	3.704

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1 OutDegree	2 InDegree	3 NrmOutDeg	4 NrmInDeg
1	Mean	3.500	3.500	4.321	4.321
2	Std Dev	2.835	2.146	3.500	2.650
3	Sum	98.000	98.000	120.988	120.988
4	Variance	8.036	4.607	12.248	7.022
5	SSQ	568.000	472.000	865.722	719.403
6	MCSSQ	225.000	129.000	342.936	196.616
7	Euc Norm	23.833	21.726	29.423	26.822
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	8.000	7.407	9.877
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 3.324%

Network Centralization (Indegree) = 5.983%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 2

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	26	0.000	3.000	0.000	3.704
2	27	0.000	4.000	0.000	4.938
3	28	6.000	0.000	7.407	0.000
4	29	5.000	1.000	6.173	1.235
5	30	0.000	0.000	0.000	0.000
6	31	6.000	0.000	7.407	0.000
7	32	0.000	0.000	0.000	0.000
8	33	0.000	1.000	0.000	1.235
9	34	6.000	3.000	7.407	3.704
10	35	0.000	0.000	0.000	0.000
11	36	0.000	6.000	0.000	7.407
12	37	0.000	0.000	0.000	0.000
13	38	0.000	0.000	0.000	0.000
14	39	6.000	0.000	7.407	0.000
15	40	0.000	0.000	0.000	0.000
16	41	6.000	0.000	7.407	0.000
17	42	0.000	0.000	0.000	0.000
18	43	6.000	2.000	7.407	2.469
19	44	3.000	6.000	3.704	7.407
20	45	3.000	4.000	3.704	4.938
21	77	0.000	0.000	0.000	0.000
22	a(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
23	b(s/n)	0.000	3.000	0.000	3.704
24	c(s/n)	0.000	4.000	0.000	4.938
25	d(s/n)	0.000	9.000	0.000	11.111
26	e(s/n)	0.000	1.000	0.000	1.235
27	f(s/n)	0.000	3.000	0.000	3.704
28	72	3.000	0.000	3.704	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.786	1.786	2.205	2.205
2	Std Dev	2.526	2.351	3.119	2.902
3	Sum	50.000	50.000	61.728	61.728
4	Variance	6.383	5.526	9.728	8.422
5	SSQ	268.000	244.000	408.474	371.895
6	MCSSQ	178.714	154.714	272.389	235.809
7	Euc Norm	16.371	15.620	20.211	19.285
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	9.000	7.407	11.111
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.603%

Network Centralization (Indegree) = 9.592%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 3

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	26	6.000	0.000	7.407	0.000
2	27	6.000	2.000	7.407	2.469
3	28	0.000	0.000	0.000	0.000
4	29	6.000	0.000	7.407	0.000
5	30	0.000	0.000	0.000	0.000
6	31	6.000	0.000	7.407	0.000
7	32	0.000	0.000	0.000	0.000
8	33	0.000	0.000	0.000	0.000
9	34	0.000	0.000	0.000	0.000
10	35	0.000	0.000	0.000	0.000
11	36	0.000	0.000	0.000	0.000
12	37	0.000	0.000	0.000	0.000
13	38	0.000	0.000	0.000	0.000
14	39	0.000	0.000	0.000	0.000
15	40	0.000	0.000	0.000	0.000
16	41	0.000	0.000	0.000	0.000
17	42	0.000	0.000	0.000	0.000
18	43	5.000	2.000	6.173	2.469
19	44	0.000	0.000	0.000	0.000
20	45	0.000	0.000	0.000	0.000
21	77	0.000	0.000	0.000	0.000
22	a(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
23	b(s/n)	0.000	9.000	0.000	11.111
24	c(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
25	d(s/n)	0.000	14.000	0.000	17.284
26	e(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
27	f(s/n)	0.000	2.000	0.000	2.469
28	72	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.036	1.036	1.279	1.279
2	Std Dev	2.228	3.041	2.750	3.755
3	Sum	29.000	29.000	35.802	35.802
4	Variance	4.963	9.249	7.564	14.097
5	SSQ	169.000	289.000	257.583	440.482
6	MCSSQ	138.964	258.964	211.804	394.702
7	Euc Norm	13.000	17.000	16.049	20.988
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	14.000	7.407	17.284
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 6.600%

Network Centralization (Indegree) = 17.236%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 4

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	26	3.000	0.000	3.704	0.000
2	27	6.000	1.000	7.407	1.235
3	28	0.000	0.000	0.000	0.000
4	29	6.000	2.000	7.407	2.469
5	30	0.000	0.000	0.000	0.000
6	31	6.000	0.000	7.407	0.000
7	32	0.000	0.000	0.000	0.000
8	33	0.000	0.000	0.000	0.000
9	34	0.000	0.000	0.000	0.000
10	35	0.000	0.000	0.000	0.000
11	36	0.000	0.000	0.000	0.000
12	37	0.000	0.000	0.000	0.000
13	38	0.000	1.000	0.000	1.235
14	39	0.000	0.000	0.000	0.000
15	40	0.000	0.000	0.000	0.000
16	41	0.000	0.000	0.000	0.000
17	42	0.000	0.000	0.000	0.000
18	43	5.000	3.000	6.173	3.704
19	44	0.000	0.000	0.000	0.000
20	45	0.000	0.000	0.000	0.000
21	77	0.000	0.000	0.000	0.000
22	a(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
23	b(s/n)	0.000	4.000	0.000	4.938
24	c(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
25	d(s/n)	0.000	10.000	0.000	12.346
26	e(s/n)	0.000	3.000	0.000	3.704
27	f(s/n)	0.000	2.000	0.000	2.469
28	72	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	0.929	0.929	1.146	1.146
2	Std Dev	2.052	2.069	2.533	2.554
3	Sum	26.000	26.000	32.099	32.099
4	Variance	4.209	4.281	6.415	6.524
5	SSQ	142.000	144.000	216.430	219.479
6	MCSSQ	117.857	119.857	179.633	182.681
7	Euc Norm	11.916	12.000	14.712	14.815
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	10.000	7.407	12.346
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 6.743%

Network Centralization (Indegree) = 12.061%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 5

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	26	5.000	0.000	6.173	0.000
2	27	0.000	0.000	0.000	0.000
3	28	0.000	0.000	0.000	0.000
4	29	6.000	0.000	7.407	0.000
5	30	0.000	0.000	0.000	0.000
6	31	6.000	0.000	7.407	0.000
7	32	0.000	0.000	0.000	0.000
8	33	0.000	0.000	0.000	0.000
9	34	0.000	3.000	0.000	3.704
10	35	0.000	3.000	0.000	3.704
11	36	0.000	0.000	0.000	0.000
12	37	0.000	0.000	0.000	0.000
13	38	0.000	0.000	0.000	0.000
14	39	5.000	0.000	6.173	0.000
15	40	0.000	0.000	0.000	0.000
16	41	0.000	0.000	0.000	0.000
17	42	0.000	0.000	0.000	0.000
18	43	4.000	1.000	4.938	1.235
19	44	0.000	0.000	0.000	0.000
20	45	0.000	0.000	0.000	0.000
21	77	0.000	3.000	0.000	3.704
22	a(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
23	b(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
24	c(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
25	d(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
26	e(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
27	f(s/n)	0.000	5.000	0.000	6.173
28	72	0.000	11.000	0.000	13.580

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	0.929	0.929	1.146	1.146
2	Std Dev	2.017	2.313	2.490	2.856
3	Sum	26.000	26.000	32.099	32.099
4	Variance	4.066	5.352	6.198	8.157
5	SSQ	138.000	174.000	210.334	265.203
6	MCSSQ	113.857	149.857	173.536	228.406
7	Euc Norm	11.747	13.191	14.503	16.285
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	11.000	7.407	13.580
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 6.743%
 Network Centralization (Indegree) = 13.390%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.
 Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Pregunta 6

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	26	5.000	0.000	6.173	0.000
2	27	0.000	0.000	0.000	0.000
3	28	0.000	0.000	0.000	0.000
4	29	6.000	0.000	7.407	0.000
5	30	0.000	0.000	0.000	0.000
6	31	6.000	0.000	7.407	0.000
7	32	0.000	0.000	0.000	0.000
8	33	0.000	0.000	0.000	0.000
9	34	0.000	3.000	0.000	3.704
10	35	0.000	0.000	0.000	0.000
11	36	0.000	0.000	0.000	0.000
12	37	0.000	0.000	0.000	0.000
13	38	0.000	2.000	0.000	2.469
14	39	3.000	0.000	3.704	0.000
15	40	0.000	0.000	0.000	0.000
16	41	0.000	0.000	0.000	0.000
17	42	0.000	0.000	0.000	0.000
18	43	4.000	4.000	4.938	4.938
19	44	0.000	0.000	0.000	0.000
20	45	0.000	0.000	0.000	0.000
21	77	0.000	2.000	0.000	2.469
22	a(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
23	b(s/n)	0.000	2.000	0.000	2.469
24	c(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
25	d(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
26	e(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
27	f(s/n)	0.000	0.000	0.000	0.000
28	72	0.000	11.000	0.000	13.580

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	0.857	0.857	1.058	1.058
2	Std Dev	1.903	2.215	2.350	2.735
3	Sum	24.000	24.000	29.630	29.630
4	Variance	3.622	4.908	5.521	7.481
5	SSQ	122.000	158.000	185.947	240.817
6	MCSSQ	101.429	137.429	154.593	209.463
7	Euc Norm	11.045	12.570	13.636	15.518
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	11.000	7.407	13.580
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 6.838%

Network Centralization (Indegree) = 13.485%

Note: For valued data, the normalized centrality may be larger than 100.

Also, the centralization statistic is divided by the maximum value in the input dataset.

Actor-by-centrality matrix saved as dataset C:\Users\DAVID\Desktop\SOCIOMETRIA 3B\MATRIZ 3B-deg

Grado de centralidad y estadísticos descriptivos generados con UCINET correspondiente al grupo 2°D de la escuela Ricardo Bell.

Pregunta 1

FREEMAN'S DEGREE CENTRALITY MEASURES

Diagonal valid? NO
 Model: ASYMMETRIC
 Input dataset: MATRIZ 2D UCINET (C:\Users\yaquelin\Desktop\sociometria 2d\MATRIZ 2D UCINET)

Relation 1: Hoja1

		1 OutDegree	2 InDegree	3 NrmOutDeg	4 NrmInDeg
1	46	5.000	11.000	5.952	13.095
2	47	6.000	4.000	7.143	4.762
3	48	6.000	0.000	7.143	0.000
4	49	6.000	4.000	7.143	4.762
5	50	6.000	11.000	7.143	13.095
6	51	6.000	2.000	7.143	2.381
7	52	3.000	0.000	3.571	0.000
8	53	6.000	1.000	7.143	1.190
9	54	6.000	4.000	7.143	4.762
10	55	3.000	2.000	3.571	2.381
11	56	6.000	2.000	7.143	2.381
12	57	6.000	0.000	7.143	0.000
13	58	6.000	6.000	7.143	7.143
14	59	6.000	0.000	7.143	0.000
15	60	5.000	9.000	5.952	10.714
16	61	6.000	7.000	7.143	8.333
17	62	6.000	11.000	7.143	13.095
18	63	6.000	15.000	7.143	17.857
19	64	3.000	2.000	3.571	2.381
20	65	6.000	5.000	7.143	5.952
21	66	0.000	4.000	0.000	4.762
22	67	6.000	5.000	7.143	5.952
23	68	6.000	4.000	7.143	4.762
24	69	6.000	7.000	7.143	8.333
25	70	6.000	5.000	7.143	5.952
26	78	0.000	7.000	0.000	8.333
27	79	0.000	5.000	0.000	5.952
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	4.586	4.586	5.460	5.460
2	Std Dev	2.282	3.891	2.717	4.632
3	Sum	133.000	133.000	158.333	158.333
4	Variance	5.208	15.139	7.381	21.456
5	SSQ	761.000	1049.000	1078.515	1486.678
6	MCSSQ	151.034	439.034	214.051	622.214
7	Euc Norm	27.586	32.388	32.841	38.557
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	15.000	7.143	17.857
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 1.808%
 Network Centralization (Indegree) = 13.316%

Pregunta 2

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	46	3.000	0.000	3.571	0.000
2	47	6.000	0.000	7.143	0.000
3	48	3.000	0.000	3.571	0.000
4	49	6.000	1.000	7.143	1.190
5	50	6.000	0.000	7.143	0.000
6	51	6.000	22.000	7.143	26.190
7	52	6.000	3.000	7.143	3.571
8	53	6.000	0.000	7.143	0.000
9	54	3.000	1.000	3.571	1.190
10	55	6.000	0.000	7.143	0.000
11	56	6.000	16.000	7.143	19.048
12	57	3.000	12.000	3.571	14.286
13	58	6.000	0.000	7.143	0.000
14	59	5.000	14.000	5.952	16.667
15	60	0.000	12.000	0.000	14.286
16	61	3.000	0.000	3.571	0.000
17	62	6.000	0.000	7.143	0.000
18	63	0.000	0.000	0.000	0.000
19	64	2.000	8.000	2.381	9.524
20	65	6.000	4.000	7.143	4.762
21	66	0.000	0.000	0.000	0.000
22	67	6.000	2.000	7.143	2.381
23	68	5.000	4.000	5.952	4.762
24	69	6.000	1.000	7.143	1.190
25	70	6.000	0.000	7.143	0.000
26	78	0.000	3.000	0.000	3.571
27	79	0.000	7.000	0.000	8.333
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	1.000	0.000	1.190

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	3.828	3.828	4.557	4.557
2	Std Dev	2.478	5.784	2.951	6.886
3	Sum	111.000	111.000	132.143	132.143
4	Variance	6.143	33.453	8.706	47.411
5	SSQ	603.000	1395.000	854.592	1977.041
6	MCSSQ	178.138	970.138	252.463	1374.912
7	Euc Norm	24.556	37.350	29.233	44.464
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	22.000	7.143	26.190
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 2.778%

Network Centralization (Indegree) = 23.236%

Pregunta 3

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	46	0.000	0.000	0.000	0.000
2	47	6.000	0.000	7.143	0.000
3	48	6.000	0.000	7.143	0.000
4	49	0.000	0.000	0.000	0.000
5	50	5.000	0.000	5.952	0.000
6	51	6.000	6.000	7.143	7.143
7	52	6.000	7.000	7.143	8.333
8	53	0.000	0.000	0.000	0.000
9	54	5.000	0.000	5.952	0.000
10	55	6.000	0.000	7.143	0.000
11	56	6.000	22.000	7.143	26.190
12	57	0.000	0.000	0.000	0.000
13	58	0.000	0.000	0.000	0.000
14	59	0.000	3.000	0.000	3.571
15	60	0.000	11.000	0.000	13.095
16	61	0.000	0.000	0.000	0.000
17	62	6.000	0.000	7.143	0.000
18	63	6.000	6.000	7.143	7.143
19	64	3.000	2.000	3.571	2.381
20	65	6.000	17.000	7.143	20.238
21	66	3.000	0.000	3.571	0.000
22	67	0.000	0.000	0.000	0.000
23	68	6.000	0.000	7.143	0.000
24	69	6.000	0.000	7.143	0.000
25	70	6.000	0.000	7.143	0.000
26	78	0.000	0.000	0.000	0.000
27	79	0.000	14.000	0.000	16.667
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	3.034	3.034	3.612	3.612
2	Std Dev	2.834	5.744	3.374	6.839
3	Sum	88.000	88.000	104.762	104.762
4	Variance	8.033	32.999	11.385	46.767
5	SSQ	500.000	1224.000	708.617	1734.694
6	MCSSQ	232.966	956.966	330.167	1356.244
7	Euc Norm	22.361	34.986	26.620	41.650
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	22.000	7.143	26.190
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 3.792%

Network Centralization (Indegree) = 24.250%

Pregunta 4

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	46	0.000	0.000	0.000	0.000
2	47	6.000	0.000	7.143	0.000
3	48	8.000	0.000	9.524	0.000
4	49	0.000	0.000	0.000	0.000
5	50	5.000	0.000	5.952	0.000
6	51	6.000	5.000	7.143	5.952
7	52	6.000	5.000	7.143	5.952
8	53	0.000	0.000	0.000	0.000
9	54	6.000	0.000	7.143	0.000
10	55	6.000	0.000	7.143	0.000
11	56	6.000	26.000	7.143	30.952
12	57	0.000	0.000	0.000	0.000
13	58	0.000	0.000	0.000	0.000
14	59	3.000	2.000	3.571	2.381
15	60	0.000	14.000	0.000	16.667
16	61	0.000	0.000	0.000	0.000
17	62	6.000	0.000	7.143	0.000
18	63	7.000	5.000	8.333	5.952
19	64	6.000	4.000	7.143	4.762
20	65	6.000	22.000	7.143	26.190
21	66	5.000	0.000	5.952	0.000
22	67	0.000	0.000	0.000	0.000
23	68	3.000	0.000	3.571	0.000
24	69	6.000	0.000	7.143	0.000
25	70	6.000	0.000	7.143	0.000
26	78	0.000	3.000	0.000	3.571
27	79	0.000	11.000	0.000	13.095
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	3.345	3.345	3.982	3.982
2	Std Dev	2.951	6.583	3.513	7.836
3	Sum	97.000	97.000	115.476	115.476
4	Variance	8.709	43.329	12.342	61.408
5	SSQ	577.000	1581.000	817.744	2240.646
6	MCSSQ	252.552	1256.552	357.925	1780.827
7	Euc Norm	24.021	39.762	28.596	47.335
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	8.000	26.000	9.524	30.952
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.952%
 Network Centralization (Indegree) = 28.968%

Pregunta 5

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	46	0.000	0.000	0.000	0.000
2	47	0.000	0.000	0.000	0.000
3	48	3.000	0.000	3.571	0.000
4	49	0.000	0.000	0.000	0.000
5	50	5.000	6.000	5.952	7.143
6	51	3.000	13.000	3.571	15.476
7	52	3.000	17.000	3.571	20.238
8	53	3.000	0.000	3.571	0.000
9	54	3.000	0.000	3.571	0.000
10	55	6.000	3.000	7.143	3.571
11	56	0.000	3.000	0.000	3.571
12	57	0.000	0.000	0.000	0.000
13	58	0.000	0.000	0.000	0.000
14	59	0.000	0.000	0.000	0.000
15	60	0.000	3.000	0.000	3.571
16	61	0.000	0.000	0.000	0.000
17	62	6.000	0.000	7.143	0.000
18	63	5.000	0.000	5.952	0.000
19	64	5.000	0.000	5.952	0.000
20	65	2.000	2.000	2.381	2.381
21	66	5.000	0.000	5.952	0.000
22	67	0.000	1.000	0.000	1.190
23	68	0.000	0.000	0.000	0.000
24	69	6.000	0.000	7.143	0.000
25	70	0.000	3.000	0.000	3.571
26	78	0.000	1.000	0.000	1.190
27	79	0.000	3.000	0.000	3.571
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.897	1.897	2.258	2.258
2	Std Dev	2.295	3.898	2.732	4.641
3	Sum	55.000	55.000	65.476	65.476
4	Variance	5.265	15.196	7.462	21.537
5	SSQ	257.000	545.000	364.229	772.392
6	MCSSQ	152.690	440.690	216.397	624.560
7	Euc Norm	16.031	23.345	19.085	27.792
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	17.000	7.143	20.238
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.247%
 Network Centralization (Indegree) = 19.312%

Pregunta 6

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	46	0.000	0.000	0.000	0.000
2	47	0.000	0.000	0.000	0.000
3	48	3.000	0.000	3.571	0.000
4	49	0.000	0.000	0.000	0.000
5	50	6.000	0.000	7.143	0.000
6	51	5.000	15.000	5.952	17.857
7	52	0.000	18.000	0.000	21.429
8	53	0.000	0.000	0.000	0.000
9	54	3.000	3.000	3.571	3.571
10	55	6.000	0.000	7.143	0.000
11	56	6.000	1.000	7.143	1.190
12	57	0.000	0.000	0.000	0.000
13	58	0.000	0.000	0.000	0.000
14	59	0.000	0.000	0.000	0.000
15	60	0.000	3.000	0.000	3.571
16	61	0.000	0.000	0.000	0.000
17	62	6.000	0.000	7.143	0.000
18	63	5.000	3.000	5.952	3.571
19	64	0.000	0.000	0.000	0.000
20	65	0.000	2.000	0.000	2.381
21	66	3.000	0.000	3.571	0.000
22	67	0.000	0.000	0.000	0.000
23	68	0.000	0.000	0.000	0.000
24	69	6.000	0.000	7.143	0.000
25	70	0.000	2.000	0.000	2.381
26	78	0.000	1.000	0.000	1.190
27	79	0.000	1.000	0.000	1.190
28	A	0.000	0.000	0.000	0.000
29	B	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.690	1.690	2.011	2.011
2	Std Dev	2.451	4.170	2.918	4.964
3	Sum	49.000	49.000	58.333	58.333
4	Variance	6.007	17.386	8.514	24.641
5	SSQ	257.000	587.000	364.229	831.916
6	MCSSQ	174.207	504.207	246.892	714.579
7	Euc Norm	16.031	24.228	19.085	28.843
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	18.000	7.143	21.429
10	N of Obs	29.000	29.000	29.000	29.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.511%
 Network Centralization (Indegree) = 20.855%

Grado de centralidad y estadísticos descriptivos generados con UCINET correspondiente al grupo 2°C de la escuela Ricardo Bell.

Pregunta 1

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	6.000	0.000	7.407
2	81	0.000	5.000	0.000	6.173
3	82	0.000	3.000	0.000	3.704
4	83	3.000	4.000	3.704	4.938
5	84	6.000	6.000	7.407	7.407
6	85	0.000	2.000	0.000	2.469
7	86	5.000	5.000	6.173	6.173
8	87	6.000	2.000	7.407	2.469
9	88	3.000	0.000	3.704	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	5.000	6.000	6.173	7.407
13	92	6.000	1.000	7.407	1.235
14	93	6.000	0.000	7.407	0.000
15	94	3.000	3.000	3.704	3.704
16	95	0.000	1.000	0.000	1.235
17	96	6.000	8.000	7.407	9.877
18	97	6.000	2.000	7.407	2.469
19	98	0.000	3.000	0.000	3.704
20	99	0.000	1.000	0.000	1.235
21	100	2.000	0.000	2.469	0.000
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	2.000	0.000	2.469
24	B	0.000	0.000	0.000	0.000
25	C	0.000	1.000	0.000	1.235
26	D	6.000	8.000	7.407	9.877
27	E	0.000	0.000	0.000	0.000
28	F	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.464	2.464	3.042	3.042
2	Std Dev	2.666	2.528	3.291	3.121
3	Sum	69.000	69.000	85.185	85.185
4	Variance	7.106	6.392	10.830	9.742
5	SSQ	369.000	349.000	562.414	531.931
6	MCSSQ	198.964	178.964	303.253	272.770
7	Euc Norm	19.209	18.682	23.715	23.064
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	8.000	7.407	9.877
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.701%
 Network Centralization (Indegree) = 7.360%

Pregunta 2

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	0.000	0.000	0.000
2	81	0.000	0.000	0.000	0.000
3	82	0.000	0.000	0.000	0.000
4	83	6.000	0.000	7.407	0.000
5	84	6.000	3.000	7.407	3.704
6	85	0.000	9.000	0.000	11.111
7	86	6.000	5.000	7.407	6.173
8	87	3.000	0.000	3.704	0.000
9	88	0.000	0.000	0.000	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	6.000	0.000	7.407	0.000
13	92	0.000	0.000	0.000	0.000
14	93	5.000	0.000	6.173	0.000
15	94	0.000	11.000	0.000	13.580
16	95	0.000	26.000	0.000	32.099
17	96	5.000	0.000	6.173	0.000
18	97	6.000	0.000	7.407	0.000
19	98	0.000	2.000	0.000	2.469
20	99	6.000	5.000	7.407	6.173
21	100	3.000	0.000	3.704	0.000
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	0.000	0.000	0.000
24	B	0.000	1.000	0.000	1.235
25	C	0.000	0.000	0.000	0.000
26	D	5.000	1.000	6.173	1.235
27	E	0.000	0.000	0.000	0.000
28	F	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.250	2.250	2.778	2.778
2	Std Dev	2.694	5.349	3.326	6.604
3	Sum	63.000	63.000	77.778	77.778
4	Variance	7.259	28.616	11.064	43.615
5	SSQ	345.000	943.000	525.834	1437.281
6	MCSSQ	203.250	801.250	309.785	1221.232
7	Euc Norm	18.574	30.708	22.931	37.911
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	26.000	7.407	32.099
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.986%

Network Centralization (Indegree) = 31.576%

Pregunta 3

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	0.000	0.000	0.000
2	81	0.000	0.000	0.000	0.000
3	82	0.000	0.000	0.000	0.000
4	83	6.000	0.000	7.407	0.000
5	84	6.000	0.000	7.407	0.000
6	85	0.000	13.000	0.000	16.049
7	86	0.000	0.000	0.000	0.000
8	87	6.000	0.000	7.407	0.000
9	88	0.000	0.000	0.000	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	6.000	0.000	7.407	0.000
13	92	6.000	0.000	7.407	0.000
14	93	6.000	0.000	7.407	0.000
15	94	0.000	10.000	0.000	12.346
16	95	0.000	18.000	0.000	22.222
17	96	5.000	0.000	6.173	0.000
18	97	6.000	1.000	7.407	1.235
19	98	0.000	0.000	0.000	0.000
20	99	6.000	3.000	7.407	3.704
21	100	3.000	0.000	3.704	0.000
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	0.000	0.000	0.000
24	B	0.000	5.000	0.000	6.173
25	C	0.000	4.000	0.000	4.938
26	D	5.000	0.000	6.173	0.000
27	E	0.000	4.000	0.000	4.938
28	F	0.000	9.000	0.000	11.111

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.393	2.393	2.954	2.954
2	Std Dev	2.820	4.554	3.482	5.622
3	Sum	67.000	67.000	82.716	82.716
4	Variance	7.953	20.739	12.121	31.609
5	SSQ	383.000	741.000	583.752	1129.401
6	MCSSQ	222.679	580.679	339.397	885.046
7	Euc Norm	19.570	27.221	24.161	33.607
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	18.000	7.407	22.222
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.796%

Network Centralization (Indegree) = 20.750%

Pregunta 4

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	0.000	0.000	0.000
2	81	0.000	0.000	0.000	0.000
3	82	0.000	0.000	0.000	0.000
4	83	6.000	0.000	7.407	0.000
5	84	6.000	0.000	7.407	0.000
6	85	0.000	8.000	0.000	9.877
7	86	0.000	0.000	0.000	0.000
8	87	6.000	0.000	7.407	0.000
9	88	0.000	0.000	0.000	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	6.000	0.000	7.407	0.000
13	92	6.000	0.000	7.407	0.000
14	93	6.000	0.000	7.407	0.000
15	94	0.000	10.000	0.000	12.346
16	95	0.000	15.000	0.000	18.519
17	96	6.000	0.000	7.407	0.000
18	97	6.000	2.000	7.407	2.469
19	98	0.000	6.000	0.000	7.407
20	99	6.000	6.000	7.407	7.407
21	100	6.000	0.000	7.407	0.000
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	1.000	0.000	1.235
24	B	0.000	5.000	0.000	6.173
25	C	0.000	5.000	0.000	6.173
26	D	6.000	0.000	7.407	0.000
27	E	0.000	4.000	0.000	4.938
28	F	0.000	10.000	0.000	12.346

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.571	2.571	3.175	3.175
2	Std Dev	2.969	3.995	3.666	4.932
3	Sum	72.000	72.000	88.889	88.889
4	Variance	8.816	15.959	13.437	24.324
5	SSQ	432.000	632.000	658.436	963.268
6	MCSSQ	246.857	446.857	376.249	681.081
7	Euc Norm	20.785	25.140	25.660	31.037
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	15.000	7.407	18.519
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 4.558%

Network Centralization (Indegree) = 16.524%

Pregunta 5

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	0.000	0.000	0.000
2	81	0.000	0.000	0.000	0.000
3	82	0.000	0.000	0.000	0.000
4	83	6.000	11.000	7.407	13.580
5	84	6.000	0.000	7.407	0.000
6	85	0.000	8.000	0.000	9.877
7	86	0.000	0.000	0.000	0.000
8	87	6.000	0.000	7.407	0.000
9	88	0.000	0.000	0.000	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	6.000	8.000	7.407	9.877
13	92	5.000	0.000	6.173	0.000
14	93	6.000	4.000	7.407	4.938
15	94	0.000	6.000	0.000	7.407
16	95	0.000	16.000	0.000	19.753
17	96	6.000	0.000	7.407	0.000
18	97	6.000	0.000	7.407	0.000
19	98	0.000	0.000	0.000	0.000
20	99	6.000	5.000	7.407	6.173
21	100	0.000	4.000	0.000	4.938
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	0.000	0.000	0.000
24	B	0.000	0.000	0.000	0.000
25	C	0.000	0.000	0.000	0.000
26	D	3.000	0.000	3.704	0.000
27	E	0.000	0.000	0.000	0.000
28	F	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	2.214	2.214	2.734	2.734
2	Std Dev	2.808	4.056	3.466	5.008
3	Sum	62.000	62.000	76.543	76.543
4	Variance	7.883	16.454	12.014	25.079
5	SSQ	358.000	598.000	545.648	911.446
6	MCSSQ	220.714	460.714	336.403	702.201
7	Euc Norm	18.921	24.454	23.359	30.190
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	16.000	7.407	19.753
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.033%

Network Centralization (Indegree) = 18.329%

Pregunta 6

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	80	0.000	0.000	0.000	0.000
2	81	0.000	0.000	0.000	0.000
3	82	0.000	0.000	0.000	0.000
4	83	0.000	0.000	0.000	0.000
5	84	6.000	0.000	7.407	0.000
6	85	0.000	4.000	0.000	4.938
7	86	0.000	0.000	0.000	0.000
8	87	0.000	0.000	0.000	0.000
9	88	0.000	0.000	0.000	0.000
10	89	0.000	0.000	0.000	0.000
11	90	6.000	0.000	7.407	0.000
12	91	6.000	0.000	7.407	0.000
13	92	6.000	0.000	7.407	0.000
14	93	6.000	6.000	7.407	7.407
15	94	0.000	12.000	0.000	14.815
16	95	0.000	16.000	0.000	19.753
17	96	0.000	0.000	0.000	0.000
18	97	6.000	1.000	7.407	1.235
19	98	0.000	0.000	0.000	0.000
20	99	6.000	8.000	7.407	9.877
21	100	3.000	0.000	3.704	0.000
22	101	0.000	0.000	0.000	0.000
23	A	0.000	0.000	0.000	0.000
24	B	0.000	1.000	0.000	1.235
25	C	0.000	0.000	0.000	0.000
26	D	3.000	0.000	3.704	0.000
27	E	0.000	0.000	0.000	0.000
28	F	0.000	0.000	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Mean	1.714	1.714	2.116	2.116
2	Std Dev	2.589	3.945	3.197	4.870
3	Sum	48.000	48.000	59.259	59.259
4	Variance	6.704	15.561	10.218	23.718
5	SSQ	270.000	518.000	411.523	789.514
6	MCSSQ	187.714	435.714	286.106	664.097
7	Euc Norm	16.432	22.760	20.286	28.098
8	Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
9	Maximum	6.000	16.000	7.407	19.753
10	N of Obs	28.000	28.000	28.000	28.000

Network Centralization (Outdegree) = 5.698%

Network Centralization (Indegree) = 18.993%

ANEXO III

MODELO CAUSAL FINAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

ANÁLISIS REALIZADO CON AMOS SPSS V-20 DEL MODELO CAUSAL DEL RENDIMIENTO (FINAL)

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 135,501

Degrees of freedom = 71

Probability level = ,000

Analysis Summary

Number of variables in your model: 28

Number of observed variables: 14

Number of unobserved variables: 14

Number of exogenous variables: 14

Number of endogenous variables: 14

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	14	0	0	0	0	14
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	20	0	14	0	14	48
Total	34	0	14	0	14	62

Number of distinct sample moments: 119

Number of distinct parameters to be estimated: 48

Degrees of freedom (119 - 48): 71

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Capital social	<---	Nivel económico	,730	,270	2,699	,007	
Capital cultural	<---	Nivel económico	1,028	,178	5,777	***	
Relación entre alumnos	<---	Bullying	-,127	,037	-3,423	***	
Clima familiar	<---	Capital social	,588	,156	3,770	***	
Autoconcepto académico	<---	Capital cultural	,469	,094	4,975	***	
Autoconcepto académico	<---	Clima familiar	,086	,043	1,980	,048	
Autoconcepto académico	<---	Relación entre alumnos	,472	,142	3,312	***	
Autoestima	<---	Clima familiar	,350	,150	2,339	,019	
Autoestima	<---	Autoconcepto académico	1,258	,300	4,196	***	
Autoestima	<---	Bullying	-,555	,187	-2,975	,003	
Atribuciones causales	<---	Autoconcepto académico	1,708	,234	7,304	***	
Autoeficacia	<---	Autoconcepto académico	,490	,057	8,524	***	
Nivel de aspiraciones académicas	<---	Autoconcepto académico	,318	,088	3,605	***	
Nivel de aspiraciones académicas	<---	Capital cultural	,233	,097	2,407	,016	
Inasistencias	<---	Autoestima	-,100	,034	-2,974	,003	
CALIFICACIÓN	<---	Inteligencia	,056	,012	4,778	***	
CALIFICACIÓN	<---	Nivel de aspiraciones académicas	,081	,021	3,828	***	
CALIFICACIÓN	<---	Atribuciones causales	,032	,007	4,626	***	
CALIFICACIÓN	<---	Autoeficacia	,075	,027	2,829	,005	
CALIFICACIÓN	<---	Inasistencias	-,073	,015	-4,819	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
Capital social	<--- Nivel económico	,276
Capital cultural	<--- Nivel económico	,523
Relación entre alumnos	<--- Bullying	-,344
Clima familiar	<--- Capital social	,370
Autoconcepto académico	<--- Capital cultural	,436
Autoconcepto académico	<--- Clima familiar	,171
Autoconcepto académico	<--- Relación entre alumnos	,285
Autoestima	<--- Clima familiar	,206
Autoestima	<--- Autoconcepto académico	,372
Autoestima	<--- Bullying	-,268
Atribuciones causales	<--- Autoconcepto académico	,603
Autoeficacia	<--- Autoconcepto académico	,662
Nivel de aspiraciones académicas	<--- Autoconcepto académico	,358
Nivel de aspiraciones académicas	<--- Capital cultural	,244
Inasistencias	<--- Autoestima	-,292
CALIFICACIÓN	<--- Inteligencia	,320
CALIFICACIÓN	<--- Nivel de aspiraciones académicas	,267
CALIFICACIÓN	<--- Atribuciones causales	,336
CALIFICACIÓN	<--- Autoeficacia	,208
CALIFICACIÓN	<--- Inasistencias	-,316

Intercepts: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Nivel económico	6,783	,210	32,334	***	
Capital social	19,369	1,911	10,135	***	
Bullying	31,835	,734	43,362	***	
Clima familiar	29,922	3,876	7,720	***	
Capital cultural	9,671	1,258	7,690	***	
Relación entre alumnos	15,461	1,210	12,779	***	
Autoconcepto académico	3,749	2,930	1,279	,201	
Autoestima	51,483	10,453	4,925	***	
Atribuciones causales	45,576	4,946	9,214	***	
Autoeficacia	5,342	1,216	4,394	***	
Nivel de aspiraciones académicas	6,140	1,837	3,343	***	
Inteligencia	20,116	,687	29,282	***	
Inasistencias	13,306	2,582	5,153	***	
CALIFICACIÓN	1,639	,624	2,625	,009	

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
14	3,938	,590	6,674	***	
13	25,432	3,830	6,640	***	
9	46,800	7,160	6,536	***	
12	11,034	1,661	6,644	***	
11	60,032	8,796	6,825	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
10	5,670	,832	6,812	***	
8	12,149	1,792	6,778	***	
7	140,834	20,637	6,824	***	
4	89,550	13,129	6,821	***	
5	5,405	,793	6,820	***	
3	10,215	1,491	6,852	***	
2	41,009	6,274	6,537	***	
6	21,699	3,148	6,892	***	
1	,498	,074	6,733	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Nivel económico	,000
Bullying	,000
Capital social	,076
Relación entre alumnos	,118
Clima familiar	,137
Capital cultural	,274
Autoconcepto académico	,309
Autoestima	,301
Inasistencias	,085
Inteligencia	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,265
Autoeficacia	,438
Atribuciones causales	,364
CALIFICACIÓN	,607

Factor Score Weights (Group number 1 - Default model)

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones causales
Capital social	,730	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	-,127	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,429	,000	,588	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital cultural	1,028	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoconcepto académico	,519	-,060	,051	,472	,086	,469	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,803	-,631	,269	,594	,458	,590	1,258	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	-,080	,063	-,027	-,059	-,046	-,059	-,126	-,100	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,405	-,019	,016	,150	,027	,383	,318	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,254	-,029	,025	,231	,042	,230	,490	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones causales	,886	-,103	,086	,806	,147	,801	1,708	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,086	-,012	,008	,060	,013	,078	,126	,007	-,073	,056	,081	,075	,032

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones causales
Capital social	,276	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	-,344	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,102	,000	,370	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital cultural	,523	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoconcepto académico	,246	-,098	,063	,285	,171	,436	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,112	-,304	,100	,106	,269	,162	,372	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	-,033	,089	-,029	-,031	-,079	-,047	-,108	-,292	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,216	-,035	,023	,102	,061	,400	,358	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,163	-,065	,042	,189	,113	,289	,662	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones causales	,148	-,059	,038	,172	,103	,263	,603	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,152	-,071	,037	,134	,099	,270	,470	,092	-,316	,320	,267	,208	,336

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones causales
Capital social	,730	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	-,127	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,000	,000	,588	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital cultural	1,028	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoconcepto académico	,000	,000	,000	,472	,086	,469	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,000	-,555	,000	,000	,350	,000	1,258	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,100	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,000	,000	,000	,000	,000	,233	,318	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,490	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones causales	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,708	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,073	,056	,081	,075	,032

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones causales
Capital social	,276	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	-,344	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,000	,000	,370	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital social	,523	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoconcepto académico	,000	,000	,000	,285	,171	,436	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,000	-,268	,000	,000	,206	,000	,372	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,292	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,000	,000	,000	,000	,000	,244	,358	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,662	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,603	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,316	,320	,267	,208	,336

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones
Capital social	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,429	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital cultural	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoconcepto académico	,519	-,060	,051	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,803	-,076	,269	,594	,108	,590	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	-,080	,063	-,027	-,059	-,046	-,059	-,126	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,405	-,019	,016	,150	,027	,149	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,254	-,029	,025	,231	,042	,230	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones causales	,886	-,103	,086	,806	,147	,801	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,086	-,012	,008	,060	,013	,078	,126	,007	,000	,000	,000	,000	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Nivel económico	Bullying	Capital social	Relación entre alumnos	Clima familiar	Capital cultural	Autoconcepto académico	Autoestima	Inasistencias	Inteligencia	Nivel de aspiraciones académicas	Autoeficacia	Atribuciones
Capital social	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación entre alumnos	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Clima familiar	,102	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Capital cultural	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
AUCA	,246	-,098	,063	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoestima	,112	-,036	,100	,106	,064	,162	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inasistencias	-,033	,089	-,029	-,031	-,079	-,047	-,108	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Nivel de aspiraciones académicas	,216	-,035	,023	,102	,061	,156	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Autoeficacia	,163	-,065	,042	,189	,113	,289	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Atribuciones	,148	-,059	,038	,172	,103	,263	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CALIFICACIÓN	,152	-,071	,037	,134	,099	,270	,470	,092	,000	,000	,000	,000	,000

Minimization History (Default model)

Iteration	Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e 1		-,114	9999,000	1422,690	0	9999,000
1	e 1		-,050	,449	451,297	13	,888
2	e 0	7883,990		1,117	232,748	8	,916
3	e 0	8399,618		1,449	207,118	2	,000
4	e 0	7433,220		,601	159,594	1	1,234
5	e 0	7592,550		,102	142,351	1	1,264
6	e 0	7533,428		,088	136,625	1	1,218
7	e 0	7514,693		,057	135,560	1	1,136
8	e 0	7567,071		,017	135,502	1	1,042
9	e 0	7566,097		,001	135,501	1	1,003
10	e 0	7510,653		,000	135,501	1	1,000

Pairwise Parameter Comparisons (Default model)

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	48	135,501	71	,000	1,908
Saturated model	119	,000	0		
Independence model	14	518,871	105	,000	4,942

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,739	,614	,856	,770	,844
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,676	,500	,571
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	64,501	35,442	101,368
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	413,871	346,550	488,718

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,426	,679	,373	1,067
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	5,462	4,357	3,648	5,144

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,098	,072	,123	,002
Independence model	,204	,186	,221	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	231,501	249,501		

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Saturated model	238,000	282,625		
Independence model	546,871	552,121		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,437	2,131	2,825	2,626
Saturated model	2,505	2,505	2,505	2,975
Independence model	5,757	5,048	6,544	5,812

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	65	72
Independence model	24	26

Execution time summary

Minimization: ,074
 Miscellaneous: ,793
 Bootstrap: ,000
 Total: ,867

ANEXO IV

PRUEBA DE NORMALIDAD KOLMOGOROV SMIRNOV

(Para las variables utilizadas en el análisis de regresión y el modelo causal propuesto)

PRUEBA DE NORMALIDAD PARA LAS VARIABLES UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE Y MODELO CAUSAL.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Calificación	Inasistencias	Inteligencia	NAA	Autoeficacia	ATRICA	CC	AUCA	UNYAPO	AVERB	REA	COMS	
N	96	96	86	96	94	94	96	95	96	86	96	90	
Parámetros normales ^{a,b}	Media	7,4399	5,76	20,20	16,63	15,54	81,16	18,85	20,76	15,31	6,91	11,41	11,17
	Desviación típica	1,22479	4,911	6,451	3,798	3,188	12,140	4,360	4,428	3,462	1,998	2,549	2,992
	Absoluta	,097	,202	,119	,214	,102	,069	,138	,084	,172	,214	,124	,128
Diferencias más extremas	Positiva	,097	,202	,078	,187	,085	,050	,079	,084	,088	,214	,067	,100
	Negativa	-,059	-,128	-,119	-,214	-,102	-,069	-,138	-,061	-,172	-,170	-,124	-,128
Z de Kolmogorov-Smirnov	,950	1,984	1,106	2,099	,986	,671	1,355	,816	1,690	1,984	1,217	1,216	
Sig. asintót. (bilateral)	,328	,001	,173	,000	,285	,759	,051	,518	,007	,001	,104	,104	

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.