

UNIVERSIDAD DE SONORA
División De Ciencias Sociales
Posgrado Integral De Ciencias Sociales



“Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes desde una perspectiva interdisciplinar”

Tesis

Que para obtener el grado de: Maestra en Ciencias Sociales

Presenta:

Lic. Melanie Itsel Barrios Gaxiola

Directora:

Dra. Martha Frías Armenta

Co-director:

Dr. Victor Corral Verdugo

Asesores:

Dr. Daniel González Lomelí

Dr. Federico Zayas Pérez

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

INDICE

I INTRODUCCIÓN	1
1.1 ANTECEDENTES	1
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.3 OBJETIVOS	9
1.4 JUSTIFICACIÓN	9
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	10
1.6 DELIMITACIÓN DE ESTUDIO	11
1.7 LIMITACIÓN DE ESTUDIO	11
II MARCO TEÓRICO	12
2.1 PSICOLOGÍA POSITIVA	12
2.2 RENDIMIENTO ESCOLAR	14
2.3 RECURSOS DEL DESARROLLO POSITIVO DEL JOVEN	16
2.3.1 AUTOEFICACIA	16
2.3.2 AUTODETERMINACIÓN	17
2.3.3 AUTORREGULACIÓN	18
2.3.4 ESPIRITUALIDAD	19
2.3.5 IDENTIDAD POSITIVA	20
2.3.6 INVOLUCRAMIENTO PROSOCIAL	21
2.3.7 RECURSO INSTITUCIONAL ESCOLAR (AMBIENTE ESCOLAR POSITIVO)	22
2.3.8 COMPETENCIA COGNITIVA	23
2.3.9 COMPETENCIA SOCIAL	24
2.3.10 COMPETENCIA EMOCIONAL	25

2.3.11 RECURSO INSTITUCIONAL FAMILIAR Y COMUNICACIÓN CON LOS PADRES	26
2.3.12 APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	27
2.3.13 APOYO INSTRUMENTAL FAMILIAR	28
2.4 VARIABLES NORMATIVAS Y LEGALES	29
III MÉTODO	32
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	32
3.2 PARTICIPANTES	34
3.2.1 PRUEBA PILOTO	34
3.2.2 ESTUDIO	34
3.3 INSTRUMENTO	37
3.4 PROCEDIMIENTO	39
3.4.1 PRUEBA PILOTO	39
3.4.2 ESTUDIO	40
3.5 ANALÍSIS DE DATOS	40
IV RESULTADOS	42
4.1 PRUEBA PILOTO	42
4.2 ESTUDIO	53
4.3 REGRESIONES	61
4.4 MODELO ESTRUCTURAL	65
V DISCUSIÓN	67
DISCUSIÓN	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS	80

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

TABLA 1. FRECUENCIAS Y PORCENTAJE DE ABUSOS ESCOLARES	5
TABLA 2. RELACIÓN VARIABLE-INDICADOR	33
TABLA 3. AUTOEFICACIA	40
TABLA 4. AUTODETERMINACIÓN	41
TABLA 5. AUTORREGULACIÓN	41
TABLA 6. ESPIRITUALIDAD. BENEFICIO ESPIRITUAL	42
TABLA 7. ESPIRITUALIDAD. IDEALES RELIGIOSOS	43
TABLA 8. IDENTIDAD POSITIVA	44
TABLA 10. AMBIENTE ESCOLAR POSITIVO	45
TABLA 11. AMBIENTE FAMILIAR. COMUNICACIÓN CON LOS PADRES	46
TABLA 12. AMBIENTE FAMILIAR. SOPORTE FAMILIAR	47
TABLA 13. COMPETENCIA EMOCIONAL	47
TABLA 14. COMPETENCIA COGNITIVA	48
TABLA 15. COMPETENCIA SOCIAL	49
TABLA 16. ANALISIS DE CONFIABILIDAD DE LAS ESCALAS	57
TABLA 17. REGRESION PROMEDIO	63
TABLA 18. REGRESIÓN SUSPENSIÓN DE CLASES	63
TABLA 19. REGRESIÓN CAMBIO DE ESCUELA	64
TABLA 20. REGRESIÓN REPETICIÓN	65

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS

FIGURA 1. DESERCIÓN ESCOLAR DE LA POBLACIÓN JUVENIL EN MÉXICO	7
FIGURA 2. PRUEBA ENLACE. NIVELES DE LOGRO	8
FIGURA 3. PRUEBA ENLACE. PORCENTAJE POR NIVELES DE LOGRO	8
FIGURA 4. ESQUEMA TEÓRICO	15
FIGURA 5. MODELO METODOLÓGICO	32
FIGURA 6. APLICACIÓN DE INSTRUMENTO.....	38
FIGURA 7. GÉNERO	51
FIGURA 8. TURNO	51
FIGURA 9. EDAD	52
FIGURA 10. RESIDENCIA FAMILIAR	53
FIGURA 11. EMPLEO	53
FIGURA 12. SUSPENSIÓN ESCOLAR	54
FIGURA 13. CAMBIO DE ESCUELA	55
FIGURA 14. REPETICIÓN	56
FIGURA 15. PROMEDIO ESCOLAR	57
FIGURA 16. MODELO ESTRUCTURAL	66

1.1 ANTECEDENTES

La educación es un fenómeno complejo circunscrito en la sociedad actual y puede ser explicado por diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas como la Sociología, el Derecho, la Psicología, la Ciencia Política, la Historia, la Economía y la Filosofía. Todas aquellas disciplinas que explican los fenómenos educativos pueden integrarse para nutrir el campo de las Ciencias de la Educación (Filloux, 2001). Batista (2009) argumenta que las Ciencias de la Educación son un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos.

Tal como dice Edgar Morin (1998), “una disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. No es suficiente pues encontrarse en el interior de una disciplina para conocer todos los problemas referentes a ella misma”.

A su vez, la disciplinariedad está mayormente ligada a los valores, intereses y prácticas que se encuentran en las instituciones de educación superior por lo que la interdisciplinariedad se ha considerado en la teoría y en la práctica. Según Heckhausen (1975) la disciplinariedad es una búsqueda científica especializada de una materia determinada y homogénea; exploración que consiste en producir conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos.

Por otra parte, la interdisciplinariedad es algo diferente a reunir estudios complementarios de diversos especialistas en un marco de estudio más colectivo. De acuerdo con Torres (2006), la interdisciplinariedad implica un compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto es a la vez modificada y pasan a depender claramente unas de

otras. Es aquí cuando se establece una interacción entre dos o más disciplinas lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco, y en consecuencia una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, terminologías fundamentales, etc. (p.75). No obstante, Room (1998) recomienda la interdisciplinariedad como “una práctica de reflexión por parte de los investigadores que analizan un problema social y así mismo, para examinar alternativas de cambio. Además, hace referencia a que la interdisciplinariedad abre posibilidades para mejorar la democratización de los procesos de construcción del conocimiento en la sociedad” (p.63).

Así mismo, la multidisciplinariedad es la gama de disciplinas que proponemos simultáneamente pero sin hacer aparecer las relaciones que pueden existir entre ellas (Japiassu, 1976). De aquí, Jones (1997) sugiere que no puede especificarse el medio por el que investigadores seleccionan y emplean aportaciones de varias disciplinas, por lo tanto, la interdisciplinariedad se puede ver como un componente adicional a la multidisciplinariedad.

Consecuentemente, la presente investigación será realizada desde un punto de vista interdisciplinario; ya que los procesos y análisis relacionados con la educación, abarcan enfoques desde múltiples disciplinas como la sociología, la psicología y el derecho.

La psicología de la educación (PE) describe, explica, investiga e interviene en los procesos psicológicos que ocurren en el ámbito educativo en sentido amplio. Para Hernández (2007) la PE es una disciplina aplicada que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/intersubjetivos, discursivos, etc.) como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos) en procesos y prácticas educativas. Tiene como propósito fundamental encaminar sus

esfuerzos científico-disciplinarios a buscar mejoras en dichas prácticas y procesos. Es decir, busca comprender por un lado los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje; sustenta sus propuestas de intervención en el conocimiento que posee sobre el desarrollo humano, el lenguaje, el aprendizaje, la motivación, la memoria y los procesos cognoscitivos complejos.

Existen muchas corrientes en la psicología, algunas son más estudiadas y utilizadas, y cada una se concentra en distintos tipos de problemas. Actualmente una de las corrientes que bajo bases científicas busca estudiar el desarrollo de las virtudes, las emociones placenteras, y la búsqueda de la felicidad, es la psicología positiva y tiene como principal investigador al Doctor Martin Seligman. La psicología positiva de acuerdo con Seligman (2011) está enfocada en las fortalezas humanas que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, solidarios y optimistas. Además, propone que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que puede cultivarse identificando y utilizando muchas de las fortalezas y rasgos que ya poseemos.

Por otra parte, la sociología de la educación (SE) es una sub-disciplina de la sociología, con una preocupación central por el estudio del contexto social del proceso educativo. Esto le ha dado un fuerte énfasis en la escolaridad formal, aunque también haya estudios importantes sobre la educación informal y no formal (Ramirez, 2009). Las grandes preocupaciones de la SE no difieren demasiado de las preocupaciones genéricas de la sociología como ciencia social. Es decir, la SE ha estudiado las vinculaciones de la educación con la igualdad social, la equidad, la movilidad social, y otras cuestiones tradicionales de la sociología como las vinculaciones entre educación y poder social. Los dos temas centrales en la discusión en SE son la relación entre la educación y la posición social adulta (ocupación, ingresos, status. etc.) y los factores del rendimiento escolar (Rojas, 2004).

Así mismo, Gómez (1990) señala que el derecho educativo tiene por objeto la regulación de la educación en la sociedad en todas sus manifestaciones: el sistema educativo, las formas de prestación educativas, los derechos y deberes de sus beneficiarios, y los derechos y deberes fundamentales de las personas respecto a la educación, en suma, el régimen jurídico de la educación en una sociedad determinada (p.15)

Entonces, en este sentido, la meta principal del Derecho Educativo es el desarrollo integral de la persona para bien de sí misma y de la sociedad en que vive, creando una responsabilidad social basada en el dialogo y la participación democrática. Aunado a esto, el Derecho Educativo debe contribuir a la implementación de la democracia, la tolerancia, los derechos humanos y la mejora de la convivencia escolar y social mediante el desarrollo de planes normativos específicos de prevención de la violencia, dirigidos a toda la comunidad educativa (Soria, 2008).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Frías (2010), la escuela es uno de los principales ambientes para el desarrollo de los seres humanos ya que es el lugar donde los estudiantes adquieren las competencias y habilidades necesarias que les permiten incorporarse a una comunidad productiva. No obstante, existen muchos problemas que se derivan dentro de las instituciones educativas a tal grado que éstas se convierten en lugares ajenos al aprendizaje y no un lugar donde se instruyan y practiquen los valores. Entre los principales problemas educativos se encuentran la deserción escolar, la reprobación, la violencia y el bajo rendimiento académico. Como resultado de ello, los estudiantes son afectados cognitivamente y esto se ve reflejado en la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos.

De acuerdo con Hugo Casanova Cardiel (2008), quien es catedrático del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la violencia verbal, psicológica, física y sexual afectan a miles de estudiantes de bachillerato en México. Sus estudios revelan que la escuela no resuelve por sí misma este problema dado a que es un fenómeno muy complejo que afecta a los jóvenes como víctimas pero también como actores directos, lo cual se ve reflejado en que muchos han comenzado a institucionalizar la violencia como parte de su vida cotidiana dejando a un lado sus estudios.

En la siguiente tabla realizada por Corral & Frías (2010) se puede observar la frecuencia de los diferentes tipos de violencia con el fin de dar a conocer qué tan común es la existencia del bullying en las escuelas.

Tabla 1. Frecuencias y porcentaje de abusos escolares

Tipo de abuso	Frecuencia y porcentaje				
Variables	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Física	1(0.8%)	6(4.8%)	45(36%)	39(31%)	33(26%)
verbal	1(0.8%)	9(7.1%)	44(35%)	31(25%)	40(32%)
Discriminacion social	6(4.8%)	29(23%)	51(40.5%)	23(18.3%)	14(11%)
Preferencia sexual	37(29%)	35(27%)	36(28.6%)	9(7.1%)	8(6.3%)
Religión	56(44%)	42(33.3%)	20(15.9%)	4(3.2%)	2(1.6%)

Corral y Frías (2010)

Por otra parte, de acuerdo con Torres (1995), muchos de los estudios realizados en los países en desarrollo contradicen el supuesto sobre el que está basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar, que presume que al repetir el año escolar se asegura mejor aprendizaje. Por el contrario, menciona que junto con la pobreza la repetición aparece como el primer paso hacia el mejor predictor de la deserción escolar.

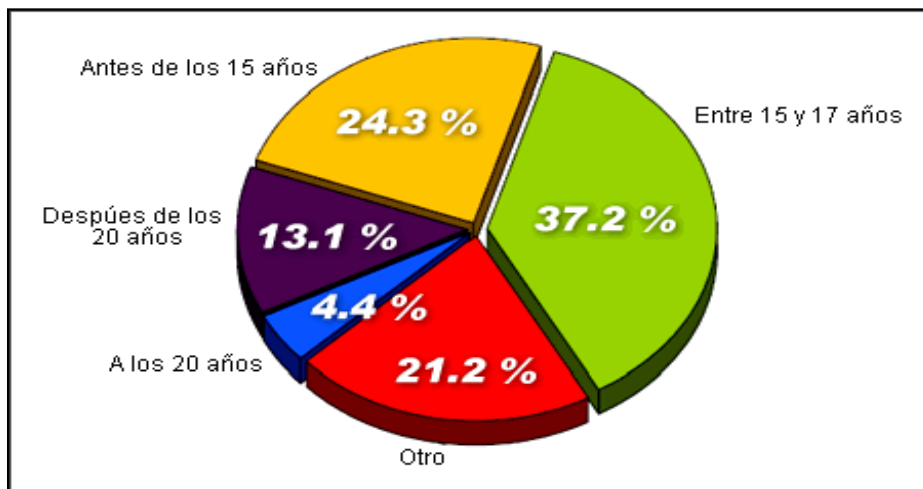
La deserción escolar es definida por Sahili (2009) como el desinterés de los alumnos por el estudio a causa de problemas socioculturales y emocionales que viven. En otras palabras, la deserción es el porcentaje de alumnos de algún grado o nivel educativo que abandona las actividades escolares antes de concluir las.

Este problema se ha venido dando cada vez con mayor frecuencia en nuestro país; por esta razón un análisis del Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República alertó sobre la deserción escolar diciendo que:

- Los jóvenes entre 15 y 18 años abandonan el bachillerato porque los planes de estudio de este nivel simplemente no contemplan sus “necesidades cotidianas”.
- En 2001, 4 de cada 10 alumnos que iniciaron el bachillerato no lo concluyeron (825 mil 680), argumentando haber perdido el gusto por el estudio.
- En 2009, según la SEP, 4 millones de jóvenes lograron entrar al bachillerato público, de lo que se calcula que habrá una baja eficiencia terminal de 60%, una tasa de deserción de 15.5% y una tasa de reprobación de 32.9%
- Los estudiantes muestran apatía por sus clases porque las instituciones funcionan "en el marco de rutinas aburridas" (González, 2009).

Así mismo, un estudio elaborado por el Instituto de Enlaces Educativos en el año 2010 mostró que la edad promedio a la que los jóvenes abandonan la escuela es a los 16 años, tal como se puede observar en la siguiente gráfica.

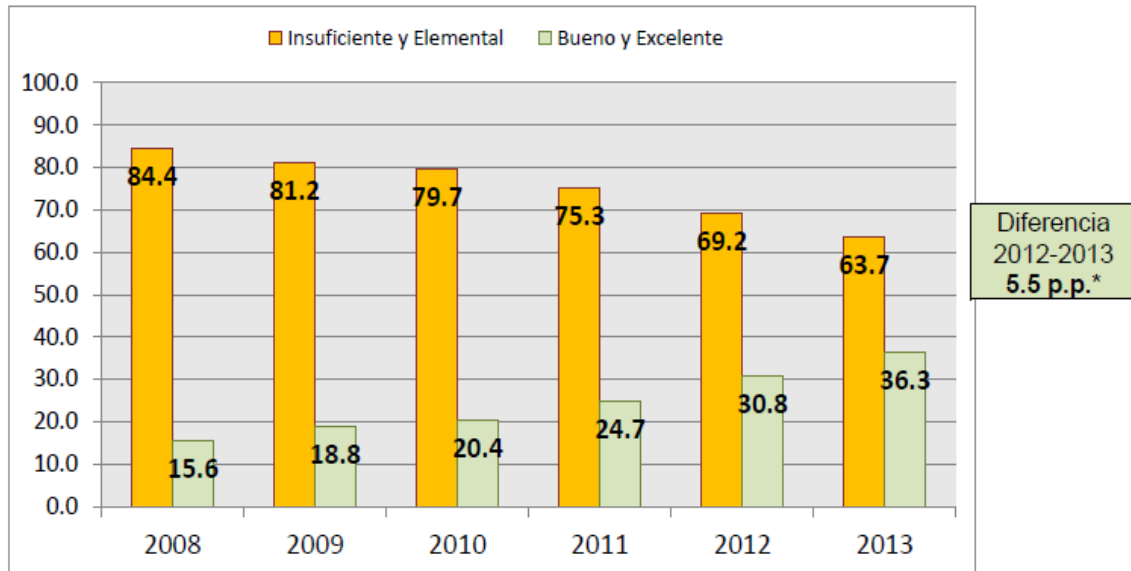
Figura 1. Deserción escolar de la población juvenil en México



Instituto de Enlaces Educativos (2010)

En cuanto al bajo rendimiento escolar, se puede observar en la siguientes graficas los resultados de la prueba ENLACE, la cual se aplica anualmente en escuelas de nivel básico y media superior de la república mexicana. Esta gráfica difundida por el gobierno federal muestra únicamente el resultado en porcentaje de las diferentes instituciones educativas de nivel medio superior en México. En ella, se hace una comparación de resultados desde el año 2006 hasta el 2013 con el fin de conocer el nivel de aprovechamiento de los alumnos de último grado de bachillerato en la asignatura de matemáticas. Esta grafica arroja que el rendimiento escolar actualmente sigue siendo insuficiente y elemental.

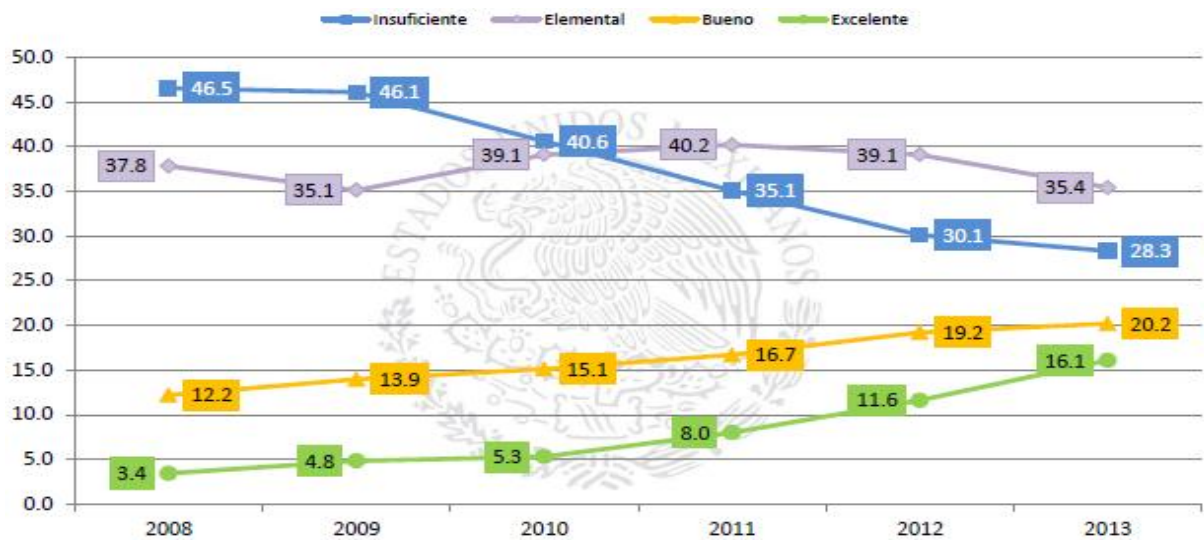
Figura 2. Prueba ENLACE Matemáticas 2006-2013 Porcentaje de alumnos (último grado de bachillerato) por niveles de logro



(Evaluación Nacional en Logros Académicos en Centros Escolares, 2013)

O bien, esta comparación de niveles de logro en alumnos de bachillerato puede ser analizada en la siguiente gráfica de acuerdo al nivel de desempeño que se obtuvo en cada ciclo escolar.

Figura 3. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño



(Evaluación Nacional en Logros Académicos en Centros Escolares, 2013)

No obstante, a pesar de que en nuestro país el rendimiento escolar sigue siendo insuficiente, éste ha ido mejorando poco a poco aunque en porcentajes no muy elevados tal como lo muestra la gráfica anterior. Por lo tanto, podemos inferir que existen varios factores que influyen en los estudiantes en el proceso de aprendizaje o de adquisición de nuevos conocimientos y que dependiendo de ellos, la calidad educativa del país puede o no ir mejorando.

1.3 OBJETIVOS

Por las razones antes expuestas la presente investigación tiene como objetivo principal:

- Analizar las variables que influyen en el desarrollo y en el aprovechamiento escolar de los jóvenes desde la perspectiva de la psicología positiva, la educación positiva y sus correlatos legales y sociales.

Sin embargo, para dar cumplimiento al objetivo general es necesario llevar a cabo los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los recursos del desarrollo positivo del joven
- Evaluar el contexto social y familiar en el que se desarrollen los alumnos
- Comparar las leyes que respaldan el derecho a la educación

1.4 JUSTIFICACIÓN

En esta investigación, el desarrollo escolar se analiza desde un enfoque interdisciplinario crítico en donde se combinan varias perspectivas teóricas para examinar las variables que intervienen en la obtención de un mejor rendimiento.

Por otra parte, debido a que en las escuelas se obtienen habilidades esenciales como adquisición de conocimientos, practica de valores, socialización, etc. este documento no está enfocado directamente a estudiar los problemas escolares, sino más bien, a determinar cuáles son los principales recursos que ayudaran al joven de educación media superior a obtener un mejor promedio escolar. Dicho de otra manera, se pretende analizar desde una perspectiva interdisciplinar los elementos que influyen en el desarrollo positivo de los jóvenes dentro del contexto escolar. Por lo tanto, los resultados ayudarán a identificar los posibles recursos que propicien el aprendizaje en las escuelas y con ello se podrá proveer las bases para la realización de futuros estudios.

Finalmente, se analizarán los resultados por medio de ecuaciones estructurales con las cuales se podrán medir los recursos institucionales positivos tanto escolares como familiares y su efecto en el aprendizaje escolar.

1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué factores escolares influyen para que se logre un desarrollo positivo en los jóvenes?
- ¿Qué efecto tienen los recursos institucionales en el promedio escolar y en el desarrollo positivo del joven?
- ¿Cómo contribuyen los recursos cognitivos en el promedio escolar?
- ¿Qué recursos cognitivos ayudan a los jóvenes a tener un mejor rendimiento escolar?
- ¿La legislación actual protege el desarrollo óptimo de los jóvenes?

1.6 DELIMITACIÓN DE ESTUDIO

El proceso educativo comprende varias etapas las cuales son: educación básica, educación media superior, y nivel superior. En este caso, la presente investigación únicamente está centrada en los jóvenes estudiantes de educación media superior (bachillerato) que por lo general sus edades varían entre los 15 y 18 años,

1.7 LIMITACIÓN DE ESTUDIO

Para el desarrollo de esta investigación, se estudiaron los tres pilares de la psicología positiva que Martin Seligman describe en sus múltiples estudios, los cuales son los recursos institucionales, tanto familiar como escolar; los recursos cognitivos y los elementos emocionales. Sin embargo, los elementos emocionales no entraron en el modelo de ecuaciones estructurales.

CAPÍTULO II.- MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Seligman (2000), la psicología positiva es definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.

Así mismo, es definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon, & King, 2001); incluyendo también virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad y promoviendo características para ser un mejor ciudadano (Seligman, 2000).

A su vez, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) proponen tres pilares de la psicología positiva que son: emociones positivas, rasgos cognitivos e instituciones positivas en las cuales se incluye la democracia, las familias fuertes, la libre investigación y la libertad de prensa, las escuelas, los negocios, las comunidades y sociedades; y el trabajo y la cultura. Sin embargo, compartimos el supuesto de que los rasgos positivos que a su vez facilitan experiencias subjetivas positivas, se centran en cuáles políticas e instituciones sociales jurídicas o públicas pueden fomentar una buena vida (Peterson, 2006).

No obstante, el tema de investigación está centrado en la intersección entre la psicología positiva y la psicología del desarrollo que incluye la naturaleza de bienestar o la experiencia positiva en las diferentes edades; el desarrollo de la vida útil, fenómenos positivos como fortalezas de carácter; los antecedentes evolutivos; y los mecanismos o procesos mediante los que se produce un desarrollo positivo, incluyendo las relaciones entre los individuos en desarrollo y sus ambientes sociales y culturales.

De acuerdo con Jeanne Nakamura (2009), el desarrollo del joven es visto como un proceso bio-psicosocial inserto en la historia y la cultura y se reconoce que las definiciones de desarrollo positivo son, en parte, en función del lugar y la hora tal como lo muestran los enfoques de sistemas de desarrollo y contextualismo (por ejemplo, Bronfenbrenner, Magnusson, y por supuesto las perspectivas socio-culturales de Vygotsky, que han ganado gran influencia en la sociología).

Este enfoque del desarrollo positivo del joven, surgió como un marco para la intervención ante los crecientes problemas sociales en adolescentes como el abuso de sustancias, la delincuencia, la deserción escolar y el embarazo. La psicología del desarrollo tiene como enfoque el desarrollo óptimo del individuo y, como función, describir y explicar el cambio o crecimiento a lo largo de la vida y así mismo, estudiar el curso del desarrollo en múltiples dominios: cognición, funcionamiento social, emociones, personalidad, biología, motivación, entre otros (López, 2009).

Una de las instituciones que posee dicho enfoque, es el Search Institute of Minneapolis”, un instituto que trabaja con escuelas, programas, familias y comunidades para utilizar el marco de “Recursos Fundamentales del Desarrollo” (developmental assets) para medir y aumentar los apoyos externos y fortalezas internas que necesitan para crecer con éxito. El marco de los recursos fundamentales del desarrollo combina un enfoque basado en la investigación para el desarrollo de niños y jóvenes con prácticas, formas viables para preparar a los jóvenes para el éxito en algún tipo de universidad, una carrera, y la ciudadanía. Este instituto, trabaja y realiza estudios con el fin de fortalecer las relaciones que ayudan a los jóvenes a adquirir recursos fundamentales de desarrollo, las cuales son reforzadas por ciertas comunidades especializadas en desarrollo donde el éxito de los jóvenes es la principal prioridad de todos.

De acuerdo con el “Search Institute of Minneapolis”, se determinan 40 recursos fundamentales del desarrollo basados en la investigación y en las cualidades positivas que influyen en el desarrollo de los jóvenes ayudándolos a convertirse en adultos comprensivos, responsables y productivos.

Con base en el desarrollo de la juventud, la resistencia, y la investigación en prevención, el marco de elementos fundamentales del desarrollo ha demostrado ser eficaz y se ha convertido en el método más ampliamente utilizado para el desarrollo positivo de la juventud en los Estados Unidos y, cada vez más, en todo el mundo. El marco ha sido adaptado para tener un desarrollo importante desde la primera infancia hasta la adolescencia (Search institute, 2014).

Estos 40 elementos están distribuidos en distintas categorías ya sea de apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos o capacidad social e identidad positiva. Con base en esto, se eligieron algunos de los recursos del desarrollo para estudiar, analizar y diagnosticar, cuáles de ellos repercuten en el rendimiento escolar de jóvenes de nivel medio superior, específicamente en el promedio.

El rendimiento escolar o logro académico, se refiere a cualquier medida del progreso de un estudiante en un contexto escolar o en un área académica correspondiente. Éste se mide por los resultados de un estudiante sujeto de prueba, calificaciones, puntajes de las pruebas estandarizadas, o de matriculación en la escuela (Fineburg, 2009).

Por otra parte, Pizarro y Clark, (1998) lo definen como “la medida de capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación”. Así mismo, estos autores, ahora desde la

perspectiva del alumno, definen el rendimiento como “la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos”.

Por ser cuantificable, el rendimiento o nivel de conocimientos alcanzados es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso a través de un sistema de calificaciones de 0 a 10 en la mayoría de los centros educativos públicos y privados, por lo tanto, las calificaciones dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos (MINED, 2002).

A continuación se puede analizar el esquema teórico metodológico propuesto con base en el cual se estudiaron las distintas variables.

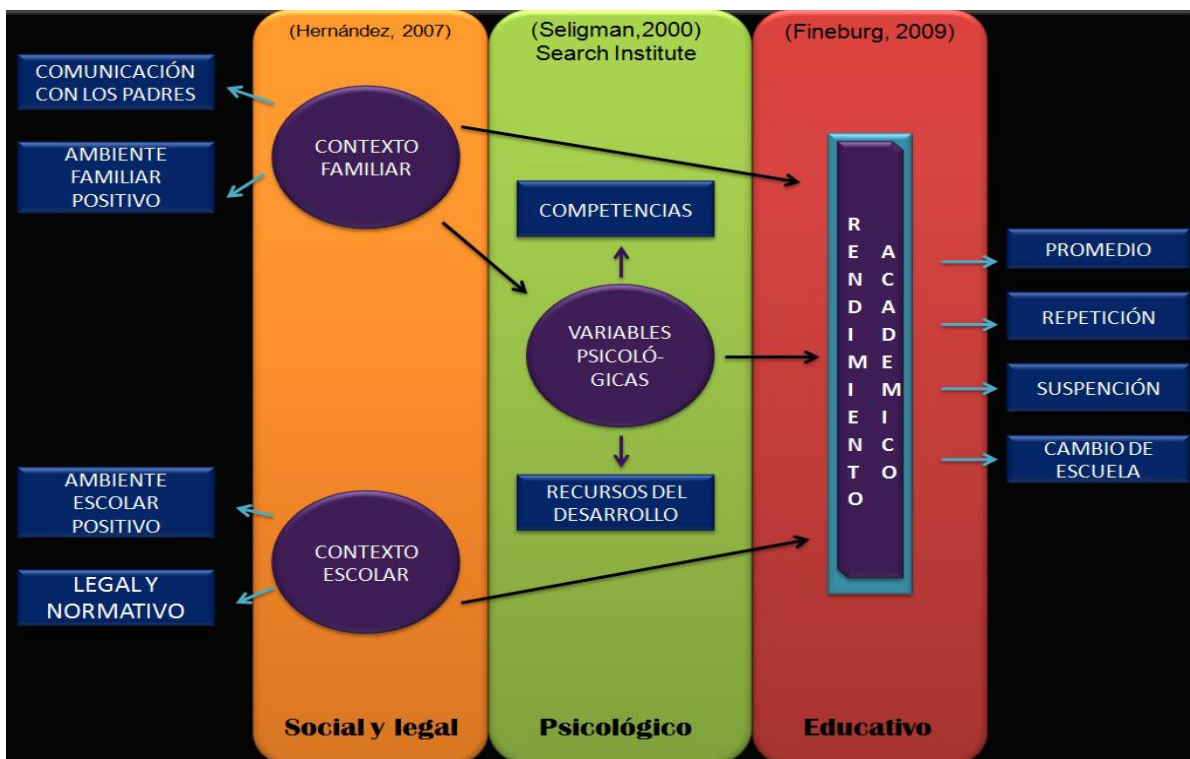


Figura 4. Esquema teórico

2.3 RECURSOS DEL DESARROLLO POSITIVO DEL JOVEN

De los 40 recursos que propone el instituto de Minneapolis, solamente se eligieron algunos para ser estudiados y analizados desde un enfoque psicológico y social. Entre ellos está la autoeficacia, la autodeterminación, la autorregulación, la espiritualidad, el involucramiento prosocial, la identidad positiva y el recurso institucional escolar y familiar (específicamente el apoyo instrumental y emocional, y comunicación con los padres). Así mismo, se analizaron las competencias cognitivas, sociales y emocionales.

- **2.3.1 Autoeficacia**

Una de las variables considerada importante para la predicción del rendimiento escolar es la autoeficacia. La autoeficacia es la percepción que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestras capacidades según las cuales organizaremos nuestras acciones para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto (Polaino, Cabayanes & Del pozo, 2003). A su vez, ésta se enfoca en la habilidad para lograr con éxito una tarea específica sin necesidad de comparaciones, aquí la cuestión es si puedo hacerlo, no si los demás tendrán éxito (Woolfolk, 2006). En otras palabras, se refiere a los juicios sobre las capacidades individuales.

Sobre las investigaciones realizadas en este campo, Bandura (1997) señala algunos ejemplos relacionando autoeficacia con rendimiento escolar. En cuanto al rendimiento cognitivo menciona que parece existir una relación directa entre ambos ya que al ser más alto el nivel de autoeficacia, el esfuerzo invertido en la realización de una tarea parece ser mayor, como por ejemplo, en la elección de carreras la autoeficacia actúa como un mediador principal. Así mismo, señala que el nivel de autoeficacia puede determinar si se inicia una tarea, si la tarea requiere de

algún esfuerzo o si se necesita persistencia para completarla cuando existan obstáculos que se interpongan en el desarrollo o cumplimiento de ésta.

Por consiguiente, Bandura y Schunk (1981) llegaron a la conclusión de que la autoeficacia influye en la elección y en el compromiso de una tarea, en la energía gastada en el proceso de la realización de esta tarea, y en el nivel de rendimiento. Así mismo, señalan que la actitud y el género son influyentes en cierta medida para algunas personas, independientemente de sus efectos mediadores sobre las creencias de autoeficacia. Del mismo modo, algunos investigadores han encontrado que estas creencias de autoeficacia pueden afectar significativamente el rendimiento académico.

- **2.3.2 Autodeterminación**

Éste recurso se refiere a la acción de “elegir”. Tener autodeterminación significa experimentar un sentido de elección al iniciar y regular las acciones personales (Deci, Connel & Ryan, 1989). Por otra parte, Wehmeyer (2001), la define como el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o de las interrupciones que se le puedan presentar.

No obstante, con el fin de diagnosticar si existe alguna relación entre esta variable y el rendimiento académico, Sung Jik Bae (2007) realizó una investigación en la cual se estudió la autodeterminación y el logro académico como un indicador de éxito en la educación media superior y universitaria en alumnos con discapacidades. Los resultados obtenidos en ella, mostraron que una pequeña proporción de rendimiento académico es explicada por la autodeterminación, a consecuencia de la relación entre el bajo rendimiento y la baja autodeterminación ya que la mayoría de las personas con discapacidad mostraron muy bajo rendimiento académico.

Así mismo, otra investigación sobre la autodeterminación en el aula demuestra que el proporcionar a los estudiantes oportunidades para que lleguen a ser más autodeterminados, facilita el aumento de su motivación intrínseca, dando lugar a que el rendimiento académico del alumno también aumente (Bossaller, 2007).

- **2.3.3 Autorregulación**

La autorregulación es la habilidad de una persona para controlar su comportamiento. Se desarrolla con el tiempo e involucra muchos aspectos del desarrollo social, emocional y cognitivo. La autorregulación puede ser considerada también como la integración exitosa de la emoción (lo que siente un individuo) y la percepción (lo que la persona sabe o puede hacer) que da como resultado un comportamiento apropiado (Talaris Institute, 2011). Del mismo modo, Barry Zimmerman y Dale Schunk (2001), la definen como el proceso que usamos para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones para alcanzar nuestras metas.

La autorregulación escolar se englobaría dentro de lo que sería el proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo del ser humano que le permite mantener constante el balance psicológico, para ello necesita de un sistema de control que le permita mantener el estatus en relación a una señal de control. Por tanto, la autorregulación emocional no sería sino un sistema de control que supervisaría que la experiencia emocional se ajustase a las metas de referencia (Madrid, 2000).

De esta manera podemos decir que la autorregulación parece ayudar a los niños a resolver problemas y a desarrollar estrategias de resistencia, habilidades de enfoque y control de impulsos. Es decir, mientras más pronto pueda un niño autorregularse, más pronto estará

preparado para la escuela en donde el éxito académico y social requiere pensar por sí mismo y satisfacer las expectativas de los demás.

- **2.3.4 Espiritualidad**

Tal como lo menciona Kenneth Pargament (2009), la espiritualidad puede ser definida como una búsqueda de lo sagrado, un intento por descubrir y aferrarse a lo sagrado y cuando sea necesario, transformarlo. Para algunos, la espiritualidad es un proceso estable, para otros, implica cambios bruscos en las vías espirituales e interpretaciones de lo sagrado mismo. No obstante, de acuerdo con este autor, algunos integran la espiritualidad en un ambiente religioso tradicional, otros dejan los valores religiosos por un lado y buscan más vías espirituales y destinos individualizados, unos entran y salen de una variedad de contextos religiosos tradicionales y no tradicionales sobre sus vidas. En definitiva, es un proceso rico, complejo y multiforme.

Más aún, la espiritualidad es también una realidad comunitaria puesto que es patrimonio de todos los seres humanos. Es como la conciencia y la motivación de un grupo o de un pueblo en donde cada comunidad tiene su cultura y cada cultura tiene su espiritualidad (Casaldáliga, 1992). Finalmente, Rathi y Rastogi (2007), la consideran como un factor que fortalece la vida interna de las personas y, consecuentemente, potencia la satisfacción laboral y la sensación subjetiva de salud.

Estudios anteriores realizados en este ámbito, sugieren que la espiritualidad tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los alumnos, pues los estudiantes que se comprometen con actividades espirituales mejoran su capacidad para sobresalir académicamente. Uno de los estudios que corrobora esta información, fue realizado por Walker y Dixon en el año 2002, los resultados obtenidos en él, muestra que los estudiantes que participaron en actividades

religiosas o creencias espirituales habían obtenido un mejor promedio. En sí, el estudio plantea la importante cuestión de cómo incorporar la espiritualidad en la programación académica.

En otra investigación realizada el mismo año por Jeynes (2002), se encontró que tanto la educación religiosa como el compromiso religioso tenían un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes y también en su comportamiento relacionado con la escuela. Los estudiantes que estaban comprometidos con su religión se comportan mejor en la escuela y tenía un mejor rendimiento académico.

Del mismo modo, Line (2005) encontró una fuerte relación entre el desempeño académico y la religiosidad personal, especialmente en el área de estudio personal de la Biblia, a la altura de las normas de la iglesia, y la vida de oración personal. Cuando los estudiantes se enriquecen a partir de las escrituras, respetando las normas establecidas por la iglesia (independientemente de la fe) y tienen una vida de oración constante, su rendimiento académico responde positivamente.

Así mismo, Elder y Conger (2000) confirman en su estudio realizado en familias rurales de Iowa, que los jóvenes religiosos tienden a sobresalir más en la escuela, es decir, mientras su religiosidad aumentaba , también aumentaba su rendimiento académico .

- **2.3.5 Identidad Positiva**

La observación de conversaciones cotidianas y menos cotidianas nos enseña que los seres humanos tienen el deseo de una identidad positiva, reconocida por los otros y que este deseo se traduce en la pretensión de identidad continua en todas las interacciones, muchas de ellas destinadas primordialmente a la constitución o ratificación de la identidad, no solo del otro sino también del ego (Bravo, 2002).

En consecuencia, el desarrollo de la identidad es el resultado de la forma en que se ha estructurado la personalidad (Romero, 2005).

Sobre las investigaciones en este campo, se encuentra una realizada por Marie E Haney (2011) la cual se presenta también con base en el marco de los 40 elementos fundamentales del desarrollo utilizando los datos del SSRA (Search Institute of Minneapolis). En este estudio, se mide la relación de los bienes de identidad positivos y activos de compromiso escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados obtenidos indicaron una relación positiva significativa entre el rendimiento académico, los activos de identidad positivos, y el compromiso de la escuela, con diferencias significativas en el género para el logro académico y la participación de la escuela.

- **2.3.6 Involucramiento prosocial**

Se entiende por involucramiento prosocial a toda aquella conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc. (Garaigordobil, 2006).

En este sentido, diversos estudios concluyen que las chicas adolescentes manifiestan un tipo de conducta prosocial más íntima, empática y emocional (como el compartir confidencias, consolar a otros, mostrar comprensión, etc.), mientras que los chicos adolescentes manifiestan, en mayor medida, un comportamiento prosocial público, es decir, están más interesados por la realización de conductas de ayuda instrumentales y/o que les permitan ganar la aprobación de los demás; por ejemplo, ayudar con los deportes, compartir, prestar ayuda física, etc. (Carlo & Randall, 2002).

Durante la adolescencia la identificación y la conformidad con los iguales incrementa, por lo que las habilidades prosociales adquieren una importancia crucial para el ajuste escolar durante esta etapa del desarrollo (Wentzel, 2004). De hecho, cabe mencionar que las personas más felices y satisfechas sufren menos molestias tanto corporales como emocionales, tienen mejores apreciaciones personales, mejor dominio del entorno y poseen mejores habilidades sociales para vincularse con las demás y para crear comunidad (Eckersley, 2009).

No obstante, diversos estudios longitudinales han revelado que las metas y conductas prosociales se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico de los adolescentes (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000). La mayoría de estos estudios han puesto de manifiesto que la conducta prosocial en edades tempranas constituye un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores. Paralelamente, estos estudios revelan que la conducta prosocial no sólo favorece el apoyo social entre los pares, sino que reduce la vulnerabilidad a la depresión y el desarrollo de conductas disruptivas, favoreciendo de esta manera el rendimiento académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996).

- **2.3.7 Recurso institucional escolar (ambiente escolar positivo)**

De acuerdo con Walberg y Paik (2000), el clima o ambiente escolar consiste en las percepciones que tienen los alumnos acerca del ambiente socio-psicológico en el que se produce y se obtiene un aprendizaje. Dicho en otras palabras, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que se establecen en la institución escolar

En el renglón educativo, generalmente el educador procura un ambiente adecuado a través del cual sus educandos se desarrollen positivamente, de esta manera el desarrollo de los

métodos pedagógicos en las diferentes épocas no ha sido casual, sino debido al desarrollo de los pueblos. Así, los esquemas educativos de cada pueblo surgen a causa de las características sociales, es decir, han existido diversos sistemas educativos ya que se han dado distintas culturas, generando cada una sus propias necesidades (Hernandez, 2007).

Según García (2008), cuando existe un ambiente escolar saludable y la moral del profesor es alta, los profesores se sienten bien unos con otros y por regla general, la moral del profesor tiende a correlacionarse con un ambiente de centro educativo saludable, es decir, con un ambiente educativo caracterizado por un clima positivo entre profesores y alumnos.

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se “construye principalmente en los espacios intersubjetivos”, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vincula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. (Villa & Villar, 1992:17).

En cuanto a esto, existen investigaciones en el ámbito educativo en el que se estudian y analizan diferentes contextos con distintas escalas e instrumentos que hablan principalmente de la relación directa que hay entre un clima escolar positivo y variables académicas como el rendimiento escolar, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, entre otros (Casassus y otros, 2000).

- **2.3.8 Competencia cognitiva**

De acuerdo con Martínez (2007), la competencia cognitiva es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno.

Estudios en este campo, realizados por el departamento de psicología en ciencias de la educación de la Universidad de Córdoba (Fernández, Romera & Ortega, 2012), muestran que las competencias cognitivas siguen teniendo mucho peso en el rendimiento final del alumno y alumna, y por lo tanto, ayudan a predecir que sus resultados finales del curso tendrán una calificación media notable, y por otro lado, nos indican que no garantizan el desarrollo de la competencia para aprender. Es decir, se obtienen buenos resultados académicos pero no se desarrollan las competencias de una manera equilibrada.

- **2.3.9 Competencia Social**

La competencia social es la habilidad para responder a las exigencias de una determinada sociedad, siendo a la vez independientes y participando en la comunidad (Aramayo, 1980). La competencia social implica pertenencia a un grupo y formar parte del mismo, supone ser valorado, ser apreciado y digno de ser tenido en cuenta, es tener oportunidad de contribuir (Saez, 1993). Además, significa la capacidad de adaptarse o involucrarse con las personas, sus necesidades y sus demandas, de saber reflexionar sobre las situaciones y sus condiciones sin dejarse atrapar por ellas (Geibler & Hege, 1997).

En los últimos años se ha destacado que la competencia social también puede promover el gusto por la escuela y el rendimiento académico. En una investigación realizada por Guiselle

María Garbanzo Vargas (2007), Directora de la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica se señalan algunos determinantes sociales como factores asociados al rendimiento académico en los estudiantes universitarios; entre ellos se encuentra el entorno familiar, las diferencias sociales, el nivel educativo de los padres o de los responsables de cada estudiante, el contexto socioeconómico y algunas variables demográficas. Por lo tanto, el rendimiento, de acuerdo con esta autora, es el resultado de la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, donde entran en juego algunas interacciones de determinantes personales, sociales e institucionales en las que se desenvuelve el estudiante.

- **2.3.10 Competencia emocional**

Para Goleman (2008), la competencia emocional es una meta-habilidad compuesta por las habilidades de saber controlar los impulsos emocionales, saberse desprender de los estados de ánimo negativos y saber diferir las gratificaciones. Ésta a su vez, “determina el grado de destreza que somos capaces de alcanzar en el dominio de nuestras facultades afectivas. Por lo tanto, es posible decir que las personas que han alcanzado una madurez psicológica en este aspecto, son las que saben gobernar sus sentimientos y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás” (Guilera, 2007).

En una investigación realizada por la Universidad de la Rioja, España, se realizó un análisis que correlaciona la competencia emocional con las calificaciones escolares. Los resultados obtenidos en este estudio relacionan las puntuaciones de la escala de auto-informe TMMS-24 con las calificaciones en el alumnado universitario, de modo que: a mayor puntuación en la escala, mejores calificaciones tanto en la parte teórica como práctica. (Suberviola, 2012)

Así mismo, en este sentido se encuentran los trabajos de Maestre (2006) los cuales postulan que la eficacia en competencias emocionales podrán contribuir a la adaptación social y académica actuando como facilitador del pensamiento, puesto que el trabajo cognitivo implica la capacidad de emplear y regular las emociones con objeto de favorecer la concentración, la impulsividad y el manejo del estrés y, por lo tanto, producirá a su vez un incremento en la motivación intrínseca del estudiante.

- **2.3.11 Recurso institucional familiar (ambiente familiar positivo) y comunicación con los padres**

Sin duda, el hogar es la primera escuela del ser humano en la cual se adquieren las primeras nociones de la vida, donde se inculcan los valores y donde se prepara un camino para que el niño se enfrente a los retos escolares de su infancia y de su vida entera. Por esta razón, los padres son considerados piezas fundamentales para que sus hijos alcancen un aprovechamiento deseable en las aulas (Jiménez, 2008).

En efecto, una buena relación entre padres e hijos da como resultado un buen ambiente familiar positivo. De acuerdo con Hernández (2007), este tipo de ambiente puede definirse como un conjunto de estímulos culturales con los cuales está en contacto una persona por el hecho de encontrarse en una sociedad. Según este autor, este tipo de ambiente social también se puede considerar como un conjunto de condiciones que promueven, dificultan, estimulan o interrumpen las actividades de un sujeto. De lo contrario, un ambiente familiar negativo con frecuentes conflictos y tensiones dificulta el buen desarrollo de los hijos y aumenta la probabilidad de que surjan problemas de disciplina o conducta (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004).

En varios estudios realizados a nivel internacional, se ha comprobado que un ambiente familiar positivo caracterizado por la comunicación abierta y por la presencia de apoyo y afecto

entre padres e hijos, es uno de los más importantes garantes del bienestar psicosocial en la adolescencia (Musitu, & García, 2000).

En consecuencia, es posible afirmar que uno de los factores que componen un ambiente familiar positivo es la buena comunicación entre la familia, pues se ha demostrado que cuanto mejor es la comunicación entre los padres y los adolescentes, más probable es que los conflictos se resuelvan. Un estudio en particular elaborado por Brody & Cols (1994) mostró que cuanto más implicados estaban los jóvenes en la toma de decisiones en la familia, más probable era que tuvieran las actitudes similares a sus padres en la adolescencia avanzada y al principio de la edad adulta. Por lo tanto, es de suma importancia fortalecer el vínculo entre padres e hijos para que se logre un buen rendimiento escolar.

- **2.3.12 Apoyo emocional familiar**

Un tipo de apoyo familiar, es el denominado "apoyo emocional". Éste comprende características como la empatía, el cuidado, el amor y la confianza; además, parece ser uno de los tipos de soporte más importantes para todo ser humano. En general, de acuerdo con Pérez (1999), cuando las personas consideran ofrecer algún tipo de apoyo hacia otros, frecuentemente éste suele ser de tipo emocional.

En relación a esto, un estudio realizado por Brunner (2003) señala que en el caso de los países desarrollados los logros de aprendizaje son atribuidos en un 80% a la familia y en un 20% al colegio, mientras que en América Latina, los pesos asignados son 60% y 40% respectivamente. Por lo tanto, estas cifras brindan información que se torna preocupante debido a que existe una relación directa de la familia con la importancia que cobra la calidad en la educación del país.

- **2.3.13 Apoyo instrumental familiar**

Decimos que se ofrece "apoyo instrumental" cuando se emiten conductas instrumentales que directamente ayudan a quien lo necesita, es decir, se ayuda a otro a hacer un trabajo o se cuida de alguien. Es evidente que todo acto puramente instrumental tiene también consecuencias psicológicas, de esta manera la ayuda en el trabajo puede ser una ayuda o una fuente de información y valoración, y no siempre positiva; necesitas ayuda y no eres autosuficiente, no tienes capacidad, etc. (Pérez, 1999).

Por lo tanto, otro factor de incidencia en el rendimiento son las relaciones familiares, demostrándose que aquellas que son más ordenadas, con buena comunicación, cálidas y que brindan siempre apoyo con su presencia, logran niños más comprometidos y responsables con el trabajo escolar. Al respecto, Gerardo Castillo (1983, p.72) nos dice que:

“Existe vida de familia cuando los padres e hijos tiene oportunidades diarias para hablar y tratarse en un clima de confianza y diálogo espontáneo y sincero; cuando se comparten con naturalidad los bienes materiales y no materiales (desde el hogar, que es mesa común, hasta los valores morales e ideas de vida); cuando se fomenta la participación de los hijos en la familia, tanto en el hacer como en el estar informados y consultar sobre cuestiones muy diversas; cuando hay situaciones previstas para que la familia se reúna despertándose el interés de cada uno por la vida de los otros; es decir, cuando se promueve la ayuda mutua entre todos sus miembros”

Así mismo, este autor plantea la gran importancia de establecer un clima de diálogo, confianza y ayuda entre padres e hijos para favorecer el rendimiento académico en éstos últimos. Es así que la actitud familiar con relación al grado de apoyo en el trabajo escolar, que generalmente se concreta a través del otorgamiento de recursos, al acceso a bibliografía, revistas,

información, etc., la intencionalidad educativa de los padres y finalmente las expectativas de logro educacional, repercuten indiscutiblemente en el rendimiento académico de los hijos.

En relación a esto, son muchos los autores que abarcan este tipo de apoyo relacionándolo con el rendimiento escolar. Entre ellos encontramos a García (1991), Cardonai (2003) y Castillo (1983), entre otros.

2.4 VARIABLES NORMATIVAS Y LEGALES

Debido a que la educación es de tal manera necesaria para el pleno desarrollo de la persona, y que su garantía resulta indispensable si se quiere respetar y salvaguardar la dignidad humana, el derecho a la educación debe ser contemplado y aprovechado como una experiencia de participación y de aportación personal al conjunto de la sociedad. (Tourrián, 2008).

En nuestro país (México) como en los demás países, existen leyes que regulan el derecho a la educación y brindan protección al menor para que éste goce dicho beneficio. Una de ellas es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual indica en su artículo 3ro¹ que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Por lo tanto, la educación que imparta el estado ya sea preescolar, primaria, secundaria y media superior serán obligatorias y fomentaran el amor

¹ **Artículo 3o.-** *todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).*

a la patria y el respeto a los derechos humanos. Además, ésta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

Así mismo, como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los artículos 2^o y 5^o de la Ley General de educación está establecido que todos los individuos tienen las mismas oportunidades de ingresar al Sistema Educativo Nacional; es decir, que cada persona tiene el mismo derecho de obtener todos y cada uno de los beneficios educativos siempre y cuando se cumpla con los requisitos que estén establecidos en las disposiciones generales aplicables. Además, dicha educación será laica y por lo tanto, cada institución educativa quedará ajena a cualquier doctrina religiosa.

Además, los derechos humanos de los menores son los principios, normas y garantías que tienen como propósito el cuidado, la protección y el mayor bienestar de todos aquellos seres humanos menores de 18 años de edad, salvo que en virtud de la ley que les sea aplicable hayan alcanzado antes la mayoría de edad. Es por eso que trabajar por los derechos de la infancia y la adolescencia es una tarea que tiene un gran poder transformador, no sólo porque desde el punto de vista de la especie humana, las niñas y los niños son nuestro futuro, sino también porque implica el reto de encontrar nuevas formas de relación entre el mundo adulto y el de la infancia que sean más equitativas y que a la vez se consideren las características específicas de su momento de desarrollo (Baca, Bokser, Castañeda, Cisneros & Pérez, 2000).

² **Artículo 2o.-** *Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (Ley general de educación, 2012).*

³ **Artículo 5o.-** *La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa (Ley general de educación, 2012),*

Debido a eso, la ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes tiene como objetivo, en su artículo 3^{o4}, asegurarles un desarrollo pleno para que tengan la oportunidad de formarse en condiciones de igualdad. Por otra parte, en el artículo 32^o de dicha ley⁵, se señala que se promoverán las medidas necesarias para que se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requirieran para su pleno desarrollo, se impulse la enseñanza y el respeto, se evite la discriminación, se prevean mecanismos de participación democrática, etcétera.

⁴ **Artículo 3°.-** La protección de los derechos de niñas, niños adolescentes tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad (Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2012).

⁵ **Artículo 32.-** Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3o. de la Constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:

A) Se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requirieran para su pleno desarrollo.

B) Se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación.

C. Las niñas, niños y adolescentes que posean cualidades intelectuales por encima de la media, tengan derecho a una educación acorde a sus capacidades, así como a contar con las condiciones adecuadas que les permita integrarse a la sociedad.

D. Se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia.

E. Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana (Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 2012).

CAPÍTULO III. MÉTODO

Con base en los antecedentes revisados, las distintas variables que influyen en el rendimiento escolar fueron analizadas de manera cuantitativa tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5. Modelo metodológico



3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Tal como se puede observar en el diagrama anterior, Esta investigación, posee un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Giraldo (2006) este enfoque procura estudiar los fenómenos de interés de la investigación, generalmente a través de estudios experimentales o correlacionales, caracterizados primordialmente por mediciones objetivas y análisis que involucran métodos numéricos y cuantitativos.

En estudios correlacionales, el investigador con orientación cuantitativa no necesariamente manipula variables; a veces simplemente procura saber si hay correlación entre variables que no derivan de manipulaciones experimentales. (Giraldo, 2006).

Cuando las medidas de los fenómenos a observar se toman en un punto definido del tiempo, como en este caso, el diseño posee desde la perspectiva de los datos un carácter transversal (Arnau, 1996). Además, se puede afirmar que el estudio fue causal ya que no solamente se afirmó la relación entre dos o más variables y la manera en que se manifiestan, sino que se propuso un sentido de entendimiento (relación de causa-efecto), misma que puede ser analizada en la siguiente tabla:

Tabla 2. Relación variable-indicador

	VARIABLE	INDICADOR	PREGUNTA
PSICOLOGÍA	Competencias	Emocional Social Cognitiva	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
	Recursos del desarrollo positivo del joven	Autoeficacia Autodeterminación Autorregulación Espiritualidad Identidad positiva Involucramiento prosocial	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
SOCIOLOGÍA	Recurso institucional familiar	Estructura física y social	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
	Recurso institucional escolar	Estructura física y social	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
	Comunicación con padres		Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
DERECHO	Leyes de protección a la educación	Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
	Protección legal educativa	Ley general de educación	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar
	Promoción educativa	Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes	Efecto en el desarrollo y rendimiento escolar

Finalmente, es un estudio de alcance explicativo ya que se pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian. Es decir, va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, pues se dirigió a responder acerca de las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales (Hernández, Fernandez & Baptista , 2010)

3.2 PARTICIPANTES

3.2.1 PRUEBA PILOTO

Se seleccionó al azar una institución de nivel medio superior en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En ella se aplicaron 190 cuestionarios a estudiantes regulares de preparatoria entre 15 y 18 años de edad con una media de 15.72 y una desviación estándar de 0.60. Dado a que el levantamiento de datos fue principalmente en segundo grado de preparatoria, más del 54.4% de los alumnos tenían una edad de 16 años y todos eran solteros. En total, más del 50% de encuestados era de sexo femenino, siendo 116 mujeres aproximadamente. La máxima calificación escolar que obtuvieron los alumnos fue de 10 y la mínima de aprobación de 6.0 con una media de 8.82 y una desviación estándar de 0.682.

3.2.2 ESTUDIO

Se eligieron otros dos centros de bachillerato tecnológico en la ciudad de Hermosillo en los cuáles se aplicaron 250 encuestas a alumnos regulares de primero y tercer semestre. Las encuestas se distribuyeron en los centros escolares en ambos turnos para obtener unos datos más equitativos.

En total, poco más del 50% de los alumnos encuestados fue de sexo masculino con un total de 138 hombres y 112 mujeres.

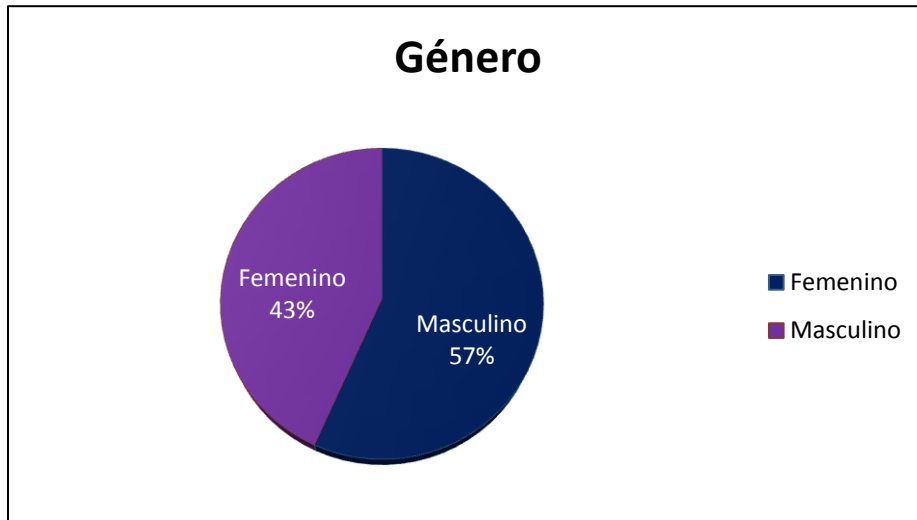


Figura 6. Género de los participantes

Absolutamente todos los estudiantes eran solteros y ninguno era padre o madre de familia. Solo un cuarto de la población asistía al turno vespertino.

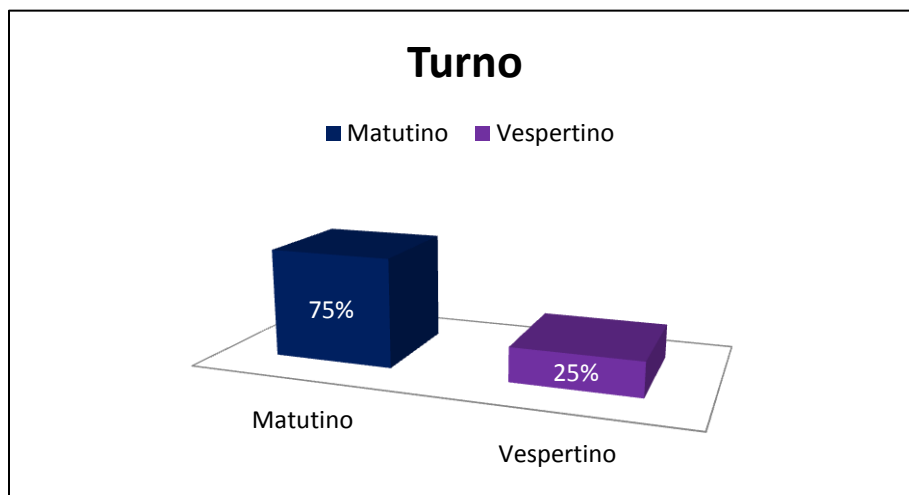


Figura 7. Turno escolar

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el rango de edad de los alumnos de nivel medio superior es de los 15 a los 18 años. En esta investigación, se obtuvo una media de edad de 16.09 con una desviación estándar de .47

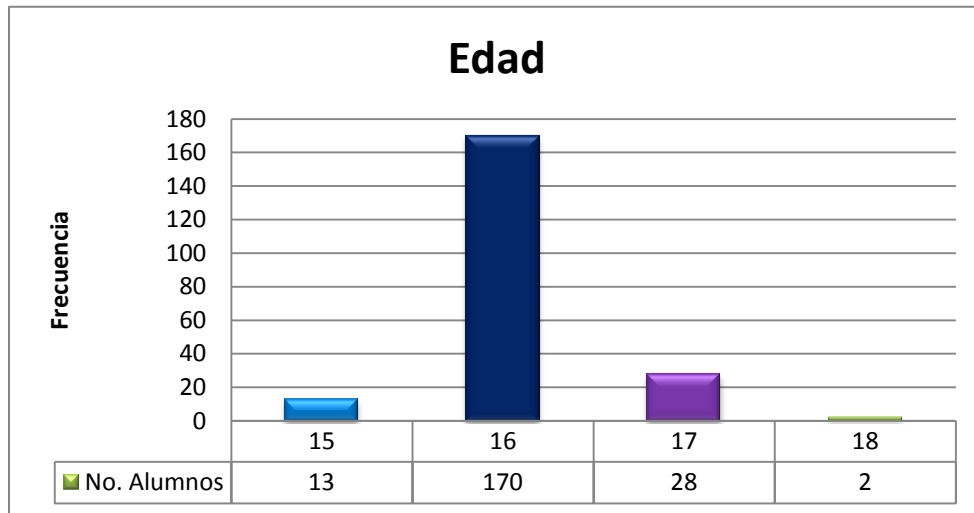


Figura 8. Edad

Los datos arrojaron que más del 50% de los estudiantes vive con sus padres siendo un total 172 alumnos de los 250 encuestados.

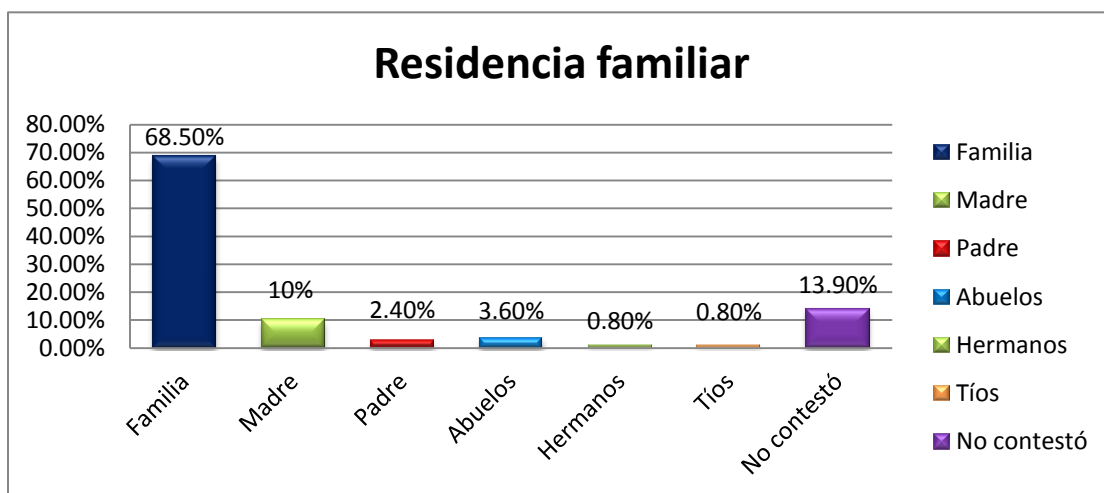


Figura 9. Residencia familiar

Debido a lo anterior, como las escuelas estudiadas son instituciones de nivel económico medio bajo, hay quienes tienen la necesidad de trabajar para apoyar con los gastos de la familia o quienes trabajan simplemente por gusto para satisfacer sus necesidades personales. De los 250 alumnos, 214 no trabajaban para dedicarse completamente al estudio y solo 36 personas mencionaron que trabajaban como empleados o por su propia cuenta. Tal porcentaje puede ser visto en la siguiente gráfica.

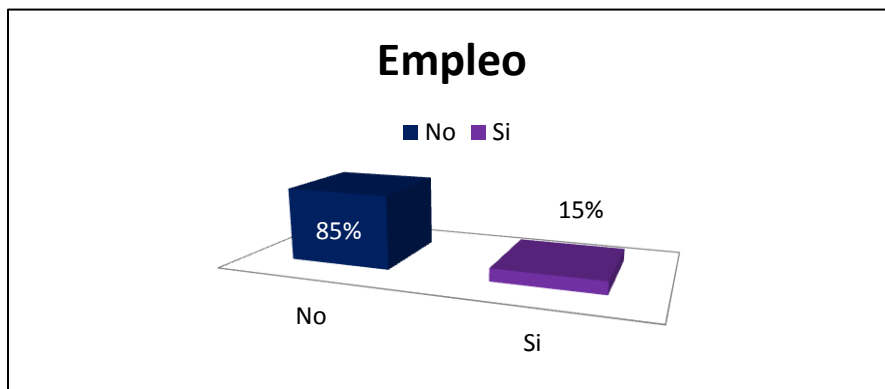


Figura 10. Empleo

3.3 INSTRUMENTO

Se compuso una batería de pruebas con alrededor de 250 reactivos de opción múltiple con los cuales se evaluaron los recursos del desarrollo positivo del joven así como las competencias, y la influencia que tienen dichas variables en su rendimiento escolar (Ver anexo 1).

Se empleó la escala "The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters" (Messy) que cuenta con 62 reactivos para evaluar las competencias sociales de los alumnos con el fin de conocer la habilidad que tienen los estudiantes para responder a las exigencias de una determinada sociedad (Méndez, Hidalgo & Inglés, 2002). Sus respuestas son de tipo likert que van de lo negativo a lo positivo del 0 al 4, siendo 0 = nunca y 4 = siempre.

Se utilizó también la escala llamada “Trait-Meta Mood Scale” (TMMS) con 24 reactivos para medir la *competencia emocional* es decir, las habilidades de saber controlar los impulsos emocionales, saberse desprender de los estados de ánimo negativos y saber diferir las gratificaciones (Goleman, 2008).

Se empleó además la escala llamada en inglés “The Arc's Self-Determination Scale” se utilizó para evaluar la autodeterminación de los adolescentes, de la cual se hizo traducción de solo una porción del instrumento para su aplicación. Esta escala fue diseñada con dos objetivos principales, primeramente para evaluar las fortalezas individuales de los estudiantes y debilidades en la autodeterminación y con ello facilitar su participación en la planificación de estrategias educativas y de tratamiento; y en segundo lugar, como una herramienta para llevar a cabo la investigación sobre la autodeterminación. (Wehmeyer, 1995).

Se empleó la escala “Autorregulación Prosocial” (ARP) que evalúa el involucramiento prosocial con 25 reactivos de opción múltiple que van del 3 al 0, de lo positivo a lo negativo, siendo el 0 para nada cierto y el 3 muy cierto.

Para medir la perspectiva espiritual de los alumnos, se utilizó la escala “The Spiritual Well-being Scale” (Paloutzian y Ellison, 1982) la cual cuenta con 10 reactivos de tipo likert que van del 0 al 4 en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre. Así mismo, se utilizó la “escala de actitudes religiosas” elaborada por Morales (2006), conformada por 18 reactivos del mismo tipo de respuesta.

Se eligió también el “cuestionario sobre la *autoeficacia* académica general” la cual cuenta con 9 reactivos elaborada por Torre Puente (2006). Sus opciones de respuesta van del 0 al 4 en donde 0= en total desacuerdo, y 4 = totalmente de acuerdo.

Del mismo modo, con el fin de evaluar el ambiente familiar se aplicó la escala “The Adolescent Family Process Measure” creada por Vazsonyi, Hibbert, y Snider (2003). Ésta cuenta con 14 reactivos de los cuales se derivan las dimensiones de apoyo emocional y apoyo instrumental familiar. La escala es de tipo likert y sus opciones de respuesta van del 0 al 4 en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre.

Para el ambiente escolar positivo, se hizo la traducción del cuestionario “AIR SD” el cual fue desarrollado por el Instituto Americano para la práctica Investigadora (American Institute for Research – Self determination scale) con 10 reactivos con opción de respuesta del 0 al 4 en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre.

Finalmente, se aplicó la escala de “Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad” (Torre, 2007) con 20 reactivos con opción de respuesta del 0 al 4 que van de lo negativo a lo positivo, en donde el 0 significa nunca y el 4 siempre.

3.4 PROCEDIMIENTO

3.4.1 PRUEBA PILOTO

Los alumnos fueron encuestados mediante una sola aplicación en los lugares donde se imparten sus clases. Dicha aplicación se llevó a cabo en la escuela CBTIS 11 principalmente a alumnos de segundo y cuarto semestre. Inicialmente, se hizo entrega de las encuestas a cada uno de los 190 alumnos. Una vez dadas las indicaciones, la encargada de aplicación hizo lectura de cada uno de los cuestionamientos para que éstos fueran contestados al mismo tiempo con el fin de limitar el tiempo de respuesta de los alumnos y de no perder ninguna clase por motivo de la investigación.

3.4.2 ESTUDIO

Primeramente se pidió permiso a las autoridades de cada uno de los planteles y se pidió el consentimiento de los profesores para realizar las encuestas en horas de clase. Se eligió al azar una muestra representativa de cada grupo y turno y se solicitó a los estudiantes asistir a la misma hora al auditorio de la institución en la cual se llevaría a cabo la aplicación a todos los alumnos a pesar de ser de semestres distintos. Una vez dados los instrumentos, se explicó a los estudiantes que la información era totalmente confidencial y que podían dejar de contestar en cualquier momento. Finalmente, se hizo lectura de cada uno de los reactivos con el fin de no exceder el tiempo de respuesta el cual era de 50 minutos aproximadamente.

Figura 11. Aplicación de instrumento



3.5 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados en SPSS, programa mediante el cual se obtuvieron las estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las categóricas.

Para medir la consistencia interna de las variables se computaron alfas de Cronbach considerando un valor $>.60$ para comprobar la confiabilidad de la escala. Así mismo, se elaboraron índices con los promedios de los reactivos de cada una de las escalas y con ellos se probó un modelo de ecuaciones estructurales (Bentler, 2006) cuya variable dependiente fue el promedio escolar.

Además, mediante el programa estadístico EQS se midió la bondad de ajuste del modelo utilizando dos tipos de indicadores: estadísticos y prácticos. El indicador estadístico Chi cuadrada (χ^2) determina la diferencia entre el modelo teórico propuesto y un modelo saturado formado por las relaciones entre todas las variables (Frías, 2012). Por otra parte, el nivel mínimo aceptable de los indicadores prácticos para considerar en un modelo con una adecuada bondad de ajuste es de $.90$; los indicadores prácticos empleados fueron el índice Bentler Bonett no Normado (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI), además del indicador de la Raíz Cuadrada del Cuadrado Medio del Error de Aproximación (RMSEA) cuyo valor debe ser $< .08$ como evidencia de bondad de ajuste (Browne & Cudeck, 1993).

Así mismo, se llevaron a cabo regresiones múltiples en las cuales las variables dependientes fueron el promedio escolar, la suspensión de clases, la repetición de grado y el cambio de escuela. Las independientes fueron autoeficacia, autorregulación, autodeterminación, espiritualidad, involucramiento prosocial, identidad positiva, apoyo emocional familiar, apoyo instrumental familiar y recursos cognitivos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 PRUEBA PILOTO

Los resultados indicaron que todas las escalas utilizadas en el primer levantamiento de datos fueron fiables ya que todas resultaron con un alfa $> .60$, con una confiabilidad total de $.78$.

En la variable de autoeficacia se encontró un alfa de 0.88 . En ella se obtuvo una media máxima de 3.30 con una desviación estándar de 0.91 . Además, se obtuvo una media mínima de 2.62 con una desviación de 0.97 .

Tabla 3. Autoeficacia

Alfa de autoeficacia, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Autoeficacia			.88
Me considero con la capacidad suficiente	3.03	.94	
Tengo confianza en poder comprender todo	3.02	.93	
Confío en mis propias fuerzas para terminar el curso	3.30	.91	
Estoy seguro de comprender los temas más difíciles	2.84	.96	
Me siento muy preparado para resolver los ejercicios	2.77	.93	
Tengo la seguridad de que voy a hacer bien las tareas	2.87	1.04	
Académicamente me siento una persona competente	2.87	1.08	
Tengo la convicción de hacer muy bien los exámenes	2.62	.97	
Creo que tengo recursos suficientes como para resolver	3.17	.85	

Con la autodeterminación se obtuvo un alfa de 0.66 , una media máxima de 2.89 con una desviación estándar de 0.45 y una media mínima de 1.28 con una desviación de 0.95 .

Tabla 4. Autodeterminación

Alfa de autodeterminación, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Autodeterminación			.66
Hago actividades de acuerdo a mis intereses	2.12	.97	
Planeo actividades que me gustan de fin de semana.	2.24	.83	
Me involucro en actividades relacionadas con la escuela	1.28	.95	
Elijo actividades que me gusta hacer	2.17	.90	
Hablo por teléfono con amigos y familiares	2.12	.95	
Escucho música que me gusta.	2.89	.45	
Realizo actividades según mis intereses profesionales	1.62	1.05	
Pretendo mejorar mis oportunidades profesionales	1.61	.99	

La autorregulación por su parte, mostro un alfa de 0.91. En ella se obtuvo una media máxima de 3.49 con una desviación estándar de 0.74. A su vez, mostró una mínima de 1.66 con una desviación de 1.25.

Tabla 5. Autorregulación

Alfa de autorregulación, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Autorregulación			.91
Estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	3.12	1.02	
Cuando estudio me digo cómo tengo que hacerlo	3.04	1.14	
Sé qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	2.74	1.20	
La inteligencia es una capacidad modificable	3.49	.74	
Mi interés por aprender está a pesar de las dificultades	3.10	.95	
Sé cuándo y por qué debo estudiar de una manera	2.94	1.02	
Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	2.99	.98	
Si tengo dificultades pongo más esfuerzo	2.74	1.08	
En casa reviso apuntes para asegurarme que entiendo	1.66	1.25	
Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	2.85	1.14	

Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	3.03	1.09
Al estudiar identifico conceptos que no comprendo	2.91	1.00
Sé cambiar de estrategia para estudiar	2.33	1.13
Soy consciente de si voy cumpliendo mis objetivos	2.81	.99
Cuando leo reviso lo que se está diciendo	2.91	1.08
En clase verifico si estoy entendiendo	2.73	1.00
Los obstáculos son un estímulo para mí	2.47	1.06
Cuando estudio me animo a mí mismo	2.78	1.15
Estoy atento a lo que se explica	2.65	1.06
Tengo mis propios criterios para estudiar	2.68	1.06

La espiritualidad, obtuvo una media máxima de 2.66 con una desviación estándar de 1.03, una media mínima de 1.03 con una desviación de 1.46 y alfa de 0.91.

Tabla 6. Espiritualidad. Beneficio espiritual

Alfa de espiritualidad, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Espiritualidad			.91
Menciono asuntos espirituales	1.65	1.21	
Comparte problemas y alegrías de acuerdo a creencias	1.84	1.31	
Leer material espiritual	1.46	1.30	
Rezar en privado	2.06	1.38	
Obtener perdón como parte de creencia espiritual	2.49	1.33	
Obtener guía espiritual al tomar decisiones	1.98	1.36	
Creencias espirituales son importantes en mi vida	2.51	1.32	
Me siento cerca de Dios	2.66	1.03	
Mis creencias espirituales han afectado mi vida	1.03	1.46	
Mis creencias responden a muchas preguntas	2.22	1.47	

La variable espiritualidad, con referencia a los ideales religiosos, obtuvo un alfa de 0.76 y una media máxima de 3.24 con desviación estándar de 0.99. Así mismo se obtuvo una media mínima de 1.45 con una desviación estándar de 1.08.

Tabla 7. Espiritualidad. Ideales religiosos

Alfa de espiritualidad, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DS	Alfa
Espiritualidad			.76
Lo importante es pasar la vida sin penas	3.24	.99	
El beneficio de lo religioso es psicológico	2.05	1.22	
La verdad es cambiante	2.44	1.15	
Todo es relativo, no hay reglas para vivir	2.64	1.18	
Con tantas religiones no encuentro que creer	1.65	1.49	
La religión y la filosofía muestran verdades claras	2.70	1.19	
Hay que olvidarse de normas tradicionales	2.47	1.22	
La psiquiatría es el único enfoque para estudiar religión	1.45	1.08	
No se puede estar seguro de nada	2.66	1.26	
Profetas y filósofos han estado equivocados	2.10	1.05	
La única norma es la que uno se marca	2.60	1.27	
Mas o menos todas las religiones son iguales	1.98	1.36	
La única norma de ética sexual es la que uno se marca	2.60	1.28	
Mis ideas religiosas son parte importante en mi vida	2.69	1.24	
Aumenta el nivel cultural, disminuye la creencia	2.18	1.24	
Está bien hacer lo que quiera sin dañar a otros	2.18	1.06	
Hablar de intereses que protegen a la religión	3.12	1.13	
Lo sensato es no creer demasiado en nada	2.21	1.16	

La variable de identidad positiva arrojó como resultado un alfa de 0.73 y una media máxima de 3.43 con una desviación estándar de 0.87. Así mismo, una media mínima de 1.31 con una desviación 1.44.

Tabla 8. Identidad positiva

Alfa de identidad positiva, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Identidad positiva			.73
Invierto tiempo pensando que hacer con mi vida	2.98	1.04	
No estoy muy seguro de lo que hago en la escuela	1.38	1.19	
He actuado conforme a los valores con los que crecí	3.43	.87	
Al discutir veo el problema desde otra perspectiva	3.19	.97	
Yo sé lo que quiero hacer con mi futuro	3.13	1.07	
Yo decido las cosas tal como suceden	2.29	1.28	
Yo siempre he tenido un propósito en mi vida	3.31	1.02	
No estoy seguro de qué valores realmente sostengo	1.60	1.38	
No estoy seguro de lo que quiero hacer en un futuro	1.31	1.44	
Realmente estoy en mi especialidad	2.55	1.44	
Trato de encontrarle sentido a las cuestiones políticas	1.37	1.29	
Mi futuro, es todavía un camino muy lejano	1.65	1.38	
Paso tiempo con gente que desarrolla valores en mí	2.49	1.15	
Tengo valores bien definidos para tomar decisiones	3.19	.93	
Es mejor ser firme de creencias que de mente abierta	2.28	1.41	
Cuando tengo que tomar una decisión me tomo tiempo	3.03	1.08	
Primero analizo el problema para entenderlo	3.37	.89	
Es mejor buscar asesoramiento con profesionales	2.40	1.38	
Es mejor no tomarme la vida demasiado en serio	2.50	1.31	
Trato de no pensar o resolver problemas	2.07	1.34	
Los problemas personales resultan ser desafíos	2.78	1.29	
Evito situaciones que me obligarán a pensar mucho	2.14	1.27	
Me niego a creer que un problema va a pasar	2.09	1.27	
Evito situaciones que causan estrés	2.52	1.21	
Hay que comprometerse con valores e ideales	2.91	1.09	
Es mejor confiar en consejos de amigos y familiares	3.11	1.07	

Por otra parte, el ambiente escolar positivo, mostro un alfa de 0.83 con una media máxima de 2.88 con una desviación estándar de 1.07. Además, generó una media mínima de 1.46 con una desviación de 1.11.

Tabla 19. Ambiente escolar positivo

Alfa de ambiente escolar positivo, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Ambiente escolar positivo			.83
En clase todos se preocupan por los demás	2.03	1.06	
En clase nos tratamos con respeto	2.11	1.16	
Cuando tengo un problema otros me ayudan	2.49	1.05	
En clase trabajamos juntos para resolver problemas	2.34	1.13	
Maestro y alumnos se tratan con respeto	2.84	1.09	
Los alumnos se ayudan aunque no sean amigos	2.47	1.14	
En clase hago las cosas que yo quiero	1.46	1.11	
Mis compañeros se preocupan por mi trabajo	1.53	1.26	
En mi clase maestro y alumnos planeamos juntos	2.17	1.31	
En clase los alumnos ayudan a planear	1.91	1.23	
Los alumnos pueden cambiar las reglas	1.32	1.23	
El maestro es el único que decide las reglas	2.58	1.29	
Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien	2.88	1.07	

En la variable de ambiente familiar positivo, analizando la comunicación que tienen los alumnos con sus padres se obtuvo un alfa de 0.84 con una media máxima de 3.44 y una desviación estándar de 0.95. Su media mínima fue de 2.06 con una desviación de 1.42.

Tabla 10. Recurso institucional familiar. Comunicación con los padres

Alfa de recurso institucional familiar, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Comunicación con los padres			.84
Mi madre me pregunta lo que hago en la escuela	2.86	1.19	
Mi madre me da el afecto adecuado	3.36	1.04	
Lo peor es saber que decepcioné a mi madre	3.43	1.00	
Mi madre suele estar orgullosa de mi	3.44	.95	
Mi madre confía en mí	3.37	.99	
Estoy más cerca de mi madre que otras personas	2.75	1.30	
Mi madre sabe con quién y dónde estoy	3.28	1.05	
Mi madre quiere que le diga dónde estuve	3.27	1.10	
Platico con mi madre acerca de mis sentimientos	2.06	1.42	
Le comento a mi madre las cosas que me suceden	2.59	1.29	

El soporte familiar obtuvo un alfa de 0.90, una media máxima de 3.10 con una desviación estándar de 1.04 y una media mínima de 2.62 con una desviación estándar de 1.30.

Tabla 11. Ambiente familiar positivo. Soporte familiar

Alfa de ambiente familiar, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Ambiente familiar			.90
La gente en casa me escucha	2.66	1.24	
En casa me hacen saber que puedo lograr lo que quiero	3.05	1.20	
En casa he aprendido cómo hacer planes	3.10	1.04	
La gente en casa me anima a trabajar en mis planes	2.86	1.14	
En casa pueden decirme si estoy logrando mis metas	2.81	1.31	
En casa me animan cuando cambio de objetivo	2.62	1.30	

En cuanto a la variable de competencia emocional, el alfa fue de 0.86 con una media máxima de 3.79 y una desviación estándar 0.48

Tabla 12. Competencia emocional

Alfa de competencia emocional, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DS	Alfa
Competencia emocional			.86
Atención a mis sentimientos	2.85	.97	
Me preocupo por lo que siento	2.80	1.04	
Dedico tiempo a pensar en mis emociones	2.60	.99	
Vale la pena prestar atención a mis emociones	2.96	1.00	
Sentimientos afectan a mis pensamientos	1.70	1.22	
Pienso en mi estado de ánimo	2.51	1.11	
Pienso en mis sentimientos	2.45	1.04	
Presto atención a como me siento	2.61	1.02	
Tengo claros mis sentimientos	2.67	1.09	
Puedo definir mis sentimientos	2.41	1.01	
Sé cómo me siento	2.92	.98	
Conozco mis sentimientos sobre las personas	2.97	.98	
Sentimientos en diferentes situaciones	2.78	.87	
Puedo decir cómo me siento	2.36	1.15	
Puedo decir cuáles son mis emociones	2.36	1.54	
Puedo comprender mis sentimientos	2.30	1.06	
Aunque estoy triste, tengo visión optimista	2.63	1.05	
Aunque me sienta mal, pienso cosas agradables	3.21	.94	
Cuando estoy triste pienso en placeres de la vida	2.75	1.20	
Intento tener pensamientos positivos	3.24	.94	
Doy demasiadas vueltas a las cosas	2.91	.99	
Me preocupo por tener buen estado de ánimo	3.16	.94	
Tengo mucha energía cuando estoy feliz	3.79	.48	
Cuando estoy enfadado cambio mi estado de ánimo	2.92	.98	

En la competencia cognitiva se obtuvo una media máxima de 3.36 con una desviación estándar de .92 y un alfa de 0.71.

Tabla 13. Competencia cognitiva

Alfa de competencia cognitiva, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DE	Alfa
Competencia cognitiva			.71
Con más tiempo haría la mayor parte del trabajo en clase	3.06	.97	
Domino las habilidades de este semestre	2.69	.83	
Yo pudiera hacer todo el trabajo de clase y no rendirme	2.88	1.08	
Puedo hacer incluso el trabajo más difícil	2.91	1.15	
Puedo hacer un buen trabajo en cuanto a tareas	3.36	.92	

Finalmente, la competencia social obtuvo una confiabilidad de .82 con una media máxima de 3.64 y una desviación estándar de .83.

Tabla 14. Competencia social.

Alfa de competencia social, medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos

Escala Variable	Media	DS	Alfa
Competencia social			.82
Miento para conseguir algo que quiero.	1.04	1.01	
Molesto a la gente para enfadarla	1.18	1.20	
Me burlo de los demás	.95	1.11	
Cojo cosas que no son mías sin permiso	.51	.83	
Me meto en peleas con frecuencia	.59	1.00	
Soy un mandón	.97	1.10	
Suelo molestar a mis compañeros	.75	.93	
Interrumpo a los demás cuando están hablando	1.28	1.07	
Me vengo de quien me ofende.	1.25	1.22	

Miro con desprecio a otros niños	.41	.84
Critico o me quejo con frecuencia	1.58	1.13
Hiero los sentimientos de los demás a conciencia	.60	1.00
Pienso que ganar es lo más importante.	1.60	1.17
Pego cuando estoy furioso	1.23	1.30
Me gusta sacar defectos y fallos a los demás	.92	1.11
Me enfado cuando a otras personas les va bien	.72	1.05
Me gusta presumir de las cosas que tengo	.52	.90
Actúo como si fuera mejor que los demás	.55	.87
Hago ruidos que molestan a los otros	.65	1.08
Me siento celoso de otras personas	1.13	1.22
Amenazo a la gente o me porto como un matón	.55	1.04
Rompo mis promesas	.97	.87
Hablo demasiado fuerte	1.93	1.10
Pienso que la gente me critica cuando no lo hace	1.62	1.30
Me enfado con facilidad	1.81	1.24
Soy testarudo	1.63	1.19
Explico las cosas más veces de las necesarias	1.94	1.22
Me siento bien si ayudo a alguien	3.57	.89
Doy ánimo a un amigo que está triste	3.57	.78
Hago cosas buenas con quien se porta bien conmigo	3.49	.79
Digo "gracias" cuando la gente hace algo por mí	3.64	.83
Comparto lo que tengo con otros	3.03	1.02
Doy la cara por mis amigos	3.21	.98
Pregunto a los demás cómo están, qué hacen	2.91	1.00
Pregunto si puedo ayudar	3.41	.89
Ayudo a un amigo que está herido	3.30	.99
Me siento feliz cuando otra persona está bien	2.73	1.28
Me pongo triste cuando ofendo a alguien	2.99	.86
Veo a menudo a mis amigos	3.16	.93
Me río de los chistes que cuentan los demás	3.56	.83
Miro a la gente cuando está hablando	3.24	1.00
Alabo a la gente que me gusta	1.98	1.27
Cuido las cosas de los demás como si fueran mías	3.14	1.00
Miro a la gente cuando hablo con ella	3.09	1.07
Hago preguntas cuando hablo con los demás	2.89	.95
Participo en los juegos con otros niños	2.52	1.23
Llamo a la gente por sus nombres	3.31	.82
Sé cómo hacer amigos	2.84	1.05
Tengo muchos amigos/as	3.09	.91

Me dirijo a la gente y entablo conversación	2.64	1.08
Muestro mis sentimientos	2.15	1.21
Guardo bien los secretos	3.35	1.02
Me quedo mucho en tiempo en casa de la gente	.89	1.17
Suelo hacer reír a los demás	3.19	.94
Intento ser mejor que los demás	1.77	1.36
Siempre quiero ser el primero	1.38	1.72
Creo que lo sé todo	1.05	1.09
Me gusta ser el líder	1.60	1.40
Me siento solo	1.31	1.25
Me gusta estar solo	1.52	1.15
Juego solo	1.18	1.14
Temo hablarle a la gente	1.33	1.74

4.2 ESTUDIO FINAL

Afortunadamente, solo el 8.8% de la población encuestada ha sido sancionada o suspendida de la institución por lo menos una vez en toda su trayectoria escolar.

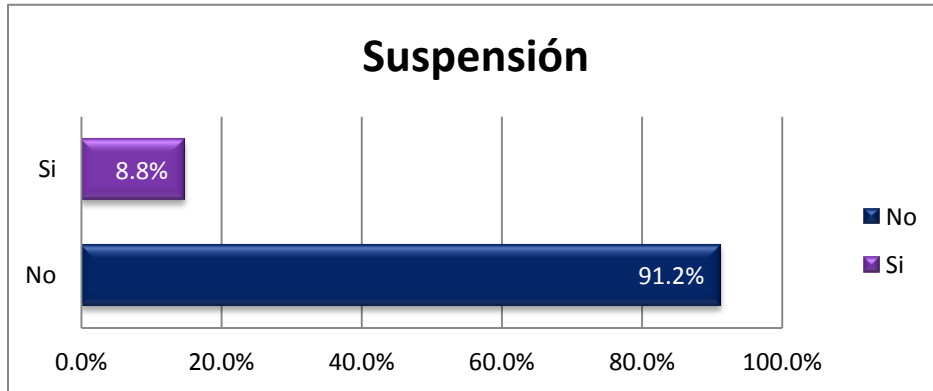


Figura 12. Suspensión escolar

Como ya se mencionó anteriormente, existen muchos factores que posiblemente influyan en el rendimiento académico del alumno y por ende, en sus calificaciones escolares. Los resultados arrojaron que el 80% de los estudiantes jamás ha sido cambiado de escuela y el 20% restante, ha sido cambiado por lo menos dos veces por cuestiones necesarias.

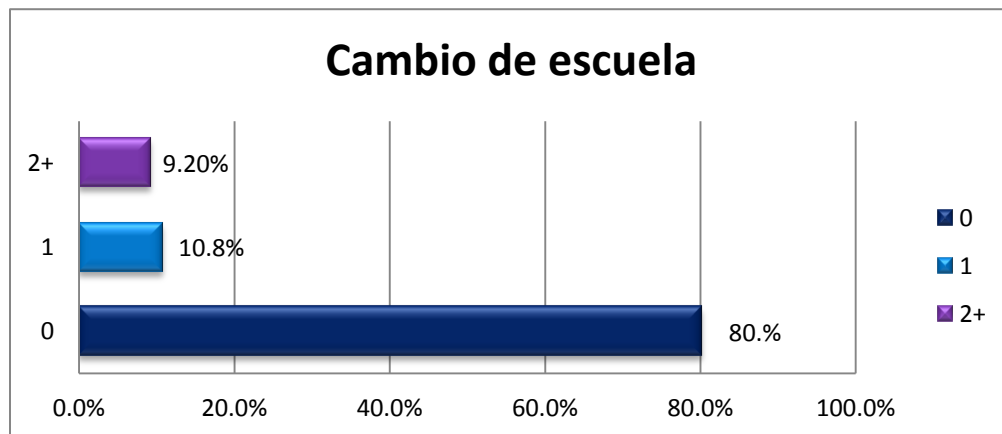


Figura 13. Cambio de escuela

En esta investigación, de las 250 personas solo 8 mencionaron haber repetido por lo menos una vez en toda la trayectoria escolar, siendo el 3.6% de la población encuestada.

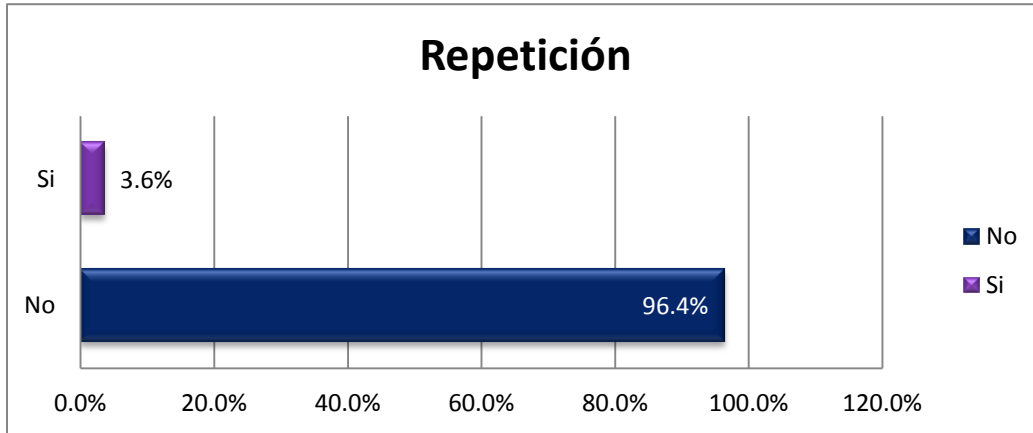


Figura 14. Repetición escolar

En estas instituciones de nivel medio superior, la mínima aprobatoria es de 6 y la máxima de 10 pero ninguno obtuvo la máxima calificación. En total, el promedio escolar siendo una variable dependiente, obtuvo una media de 8.23 y una desviación estándar de .83.

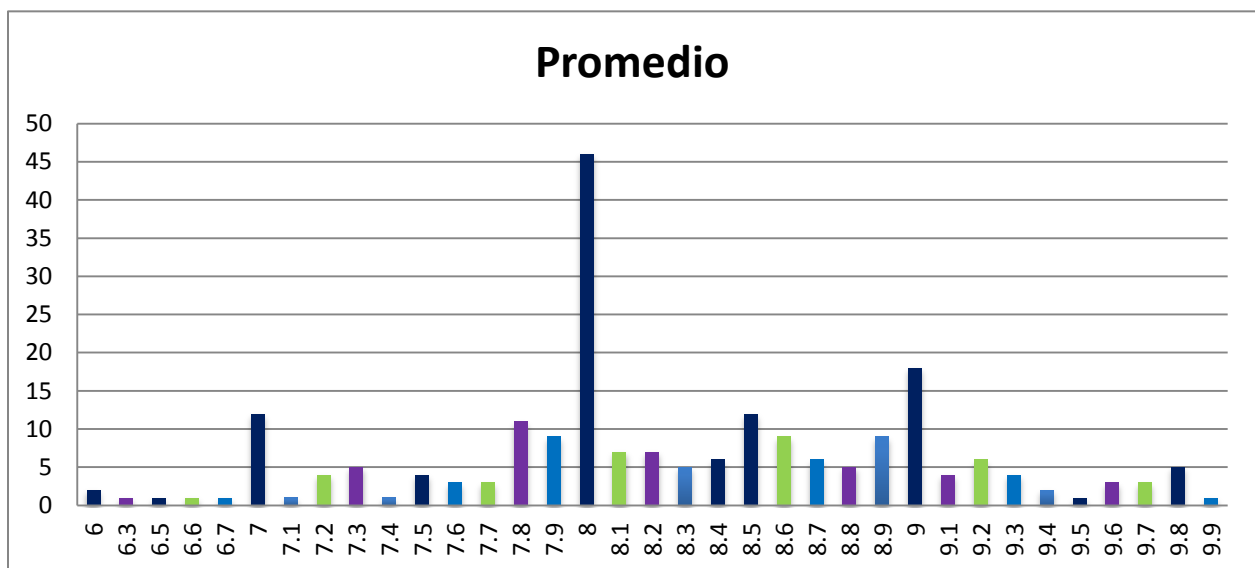


Figura 15. Promedio escolar

Por otra parte, en cuanto a las evaluaciones de las distintas escalas utilizadas se mostró que cada una de ellas fue confiable ya que obtenían un alfa $> .60$.

Tabla 15. Análisis de confiabilidad de las escalas

Escala	N	Min	Max	Media	DE	Alfa
Competencia cognitiva						.67
Si tuviera tiempo, haría el trabajo en clase	242	0	4	2.91	1.09	
Domino las habilidades de este semestre	250	0	4	2.52	.92	
Yo pudiera hacer todo el trabajo de clase	249	0	4	2.71	1.05	
Puedo hacer el trabajo más difícil	249	0	4	2.77	1.12	
Puedo hacer un buen trabajo en clase	250	0	4	3.25	.87	
Competencia emocional						.86
Presto mucha atención a mis sentimientos.	248	0	4	2.65	.97	
Me preocupo mucho por lo que siento.	250	0	4	2.51	1.05	
Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	250	0	4	2.19	1.05	
Vale la pena prestar atención a mis emociones	248	0	4	2.60	1.11	
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	249	0	4	2.43	1.16	
A menudo pienso en mis sentimientos.	249	0	4	2.34	1.09	
Presto mucha atención a cómo me siento.	250	0	4	2.47	1.04	
Tengo claros mis sentimientos.	248	0	4	2.80	1.06	
Conozco mis sentimientos en cada situación	250	0	4	2.80	.96	
Puedo decir cómo me siento.	249	0	4	2.69	1.20	
Puedo decir cuáles son mis emociones	247	0	4	2.48	1.07	
Cuando estoy triste pienso los placeres de la vida.	250	0	4	2.84	1.08	
Intento tener pensamientos positivos	250	0	4	3.04	.99	
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, me calmo	250	0	4	2.70	1.08	
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	250	0	4	2.93	1.08	
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	250	0	4	3.61	.71	
Cuando me enfadado cambio mi estado de ánimo.	249	0	4	2.87	1.06	
Competencia social						.76
Amenazo a la gente o me porto como un matón.	248	0	4	.46	.88	
Tomo cosas que no son mías sin permiso.	250	0	4	.32	.69	
Pego cuando estoy furioso.	250	0	4	.80	1.07	

Molesto a la gente para enfadarla.	250	0	4	.96	1.10
Hiero los sentimientos de los demás a conciencia	250	0	4	.54	.87
Me burlo de los demás.	250	0	4	.78	.96
Hablo demasiado fuerte.	250	0	4	1.53	1.27
Me meto en peleas con frecuencia.	249	0	4	.46	.87
Explico las cosas más veces de las necesarias.	250	0	4	1.33	1.04
Molesto a las personas porque les tomo el pelo.	249	0	4	.51	.86
Pienso que ganar es lo más importante.	250	0	4	1.70	1.36
Me vengo de quien me ofende.	250	0	4	1.21	1.21
Siempre quiero ser el primero.	250	0	4	1.15	1.23
Creo que lo sé todo.	250	0	4	.58	.82
Intento ser mejor que los demás	249	0	4	1.57	1.37
Me gusta ser el líder.	250	0	4	1.16	1.25
Me enfado con facilidad.	249	0	4	1.79	1.17
Soy un mandón	250	0	4	.71	.92
Critico o me quejo con frecuencia.	248	0	4	1.26	1.02
Interrumpo a los demás cuando están hablando.	250	0	4	.95	.98
Me gusta presumir de las cosas que tengo.	249	0	4	.37	.65
Miro con desprecio a otros niños.	250	0	4	.28	.63
Me enfado cuando a otras personas les va bien.	250	0	4	.40	.74
Me gusta señalar las fallas de los demás.	249	0	4	.46	.81
Siempre quiero ser el primero.	250	0	4	1.15	1.23
Rompo mis promesas.	250	0	4	.85	.90
Miento para conseguir algo que quiero.	250	0	4	.98	1.02
Soy testarudo/ terco.	250	0	4	1.43	1.17
Actúo como si fuera mejor que los demás.	250	0	4	.44	.74
Pienso que la gente me critica cuando no lo hace.	249	0	4	1.30	1.14
Me siento celoso de otras personas.	249	0	4	.63	.98

Autoeficacia

. 86

Me considero con la capacidad suficiente.	250	0	4	3.03	.92
Tengo confianza en comprender todo.	250	0	4	2.88	.96
Confío en mis propias fuerzas.	248	0	4	3.25	.83
Estoy seguro de comprender los temas difíciles.	248	0	4	2.83	.91
Me siento preparado para resolver los ejercicios.	248	0	4	2.75	.89
Académicamente soy una persona competente.	248	0	4	2.76	1.00
Tengo la convicción de hacer bien los exámenes.	249	0	4	2.67	.93
Tengo recursos suficientes para mis estudios.	250	0	4	2.99	.92

Autodeterminación **. 71**

Hago actividades de acuerdo a mis intereses.	248	0	3	2.15	.94
Planeo actividades que me gustan de fin de semana.	249	0	3	2.32	.87
Me involucro en actividades de la escuela.	249	0	3	1.08	.93
Escribo cartas, notas o hablo por teléfono.	249	0	3	1.93	1.05
Escucho música que me gusta	249	0	3	2.88	.39
Realizo actividades escolares en mi tiempo libre.	250	0	3	1.36	.99
Pretendo mejorar mis oportunidades profesionales.	249	0	3	1.54	.94
Hago planes profesionales a largo plazo.	248	0	3	1.62	1.01
Trabajo o he trabajado por dinero	249	0	3	1.69	1.19
Yo elijo cómo gastar mi propio dinero.	247	0	3	2.47	.76
Estoy o he estado e capacitación escolar o laboral	249	0	3	.98	1.04
He buscado trabajo.	249	0	3	1.18	1.14

Autorregulación **. 92**

Estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	250	0	4	3.30	.90
Cuando estudio me digo cómo tengo que hacerlo.	250	0	4	2.61	1.04
Sé lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	250	0	4	2.48	.99
La inteligencia es una capacidad modificable.	249	0	4	3.23	.96
Tengo interés por aprender a pesar de la dificultad.	250	0	4	2.86	.95
Sé cuándo y por qué debo estudiar de una manera.	250	0	4	2.62	1.08
Tengo confianza en mis estrategias de aprender.	249	0	4	2.76	1.00
Si tengo dificultades pongo más esfuerzo.	250	0	4	2.60	1.11
En casa reviso apuntes	250	0	4	1.34	1.10
Estoy siempre al día en mis trabajos de clase	250	0	4	2.61	1.11
Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	250	0	4	2.96	1.06
Al estudiar identifico conceptos que no comprendo	249	0	4	2.71	1.02
Sé cambiar de estrategia para estudiar	249	0	4	2.18	1.11
Soy consciente de si voy cumpliendo mis objetivos	250	0	4	2.46	.99
Cuando leo reviso lo que se está diciendo.	250	0	4	2.50	1.25
En clase verifico si estoy entendiendo	250	0	4	2.51	1.10
Los obstáculos son un estímulo para mí.	250	0	4	2.20	1.08
Cuando estudio me animo a mí mismo.	250	0	4	2.51	1.13
Estoy atento a lo que se explica.	250	0	4	2.57	1.04
Tengo mis propios criterios para estudiar.	249	0	4	2.44	1.04

Espiritualidad **. 90**

Menciono asuntos espirituales	249	0	4	1.37	1.16
-------------------------------	-----	---	---	------	------

Comparte sentimientos de acuerdo a creencias	250	0	4	1.56	1.25
Leer material de contenido espiritual	250	0	4	1.24	1.26
Rezas en privado	250	0	4	1.96	1.51
Obtener perdón como parte de creencia espiritual.	249	0	4	2.29	1.42
Obtener guía espiritual al tomar decisiones.	249	0	4	1.86	1.39
Creencias espirituales son importantes en mi vida.	249	0	4	2.48	1.43
Me siento cerca de Dios	249	0	4	2.51	1.40
Mis creencias espirituales han afectado mi vida.	249	0	4	.65	1.17
Mis creencias responden a muchas preguntas.	250	0	4	2.06	1.45

Identidad positiva

. 72

Invierto tiempo pensando que hacer con mi vida.	249	0	4	3.09	.86
No estoy muy seguro de lo que hago en la escuela.	245	0	4	1.58	1.15
Actúo conforme a los valores con los que crecí.	247	0	4	3.37	.83
Al discutir veo el problema desde otra perspectiva.	244	0	4	3.23	.88
Yo sé lo que quiero hacer con mi futuro.	249	0	4	3.35	1.00
Yo decido las cosas tal como suceden	249	0	4	2.35	1.18
Realmente estoy en mi especialidad.	248	0	4	2.28	1.41
Trato de encontrarle sentido a la política.	249	0	4	1.38	1.21
Paso tiempo con gente que crea valores en mí.	247	0	4	2.33	1.09
Tengo valores bien definidos al tomar decisiones.	249	0	4	3.02	.98
Es mejor ser de creencias que de mente abierta.	249	0	4	2.47	1.17
Al tomar una decisión me tomo mi tiempo.	248	0	4	2.89	1.00
Primero analizo el problema para entenderlo	249	0	4	3.33	.85
Es mejor buscar asesoramiento con profesionales	250	0	4	2.48	1.35
Trato de no pensar o resolver problemas.	248	0	4	2.33	1.20
Evito situaciones que me obligan a pensar mucho.	248	0	4	2.22	1.15
Evito situaciones que causan estrés	249	0	4	2.45	1.31
Hay que comprometerse con valores e ideales.	250	0	4	2.93	.97
Es mejor confiar en consejos de amigos y familia.	249	0	4	3.15	1.08

Involucramiento prosocial

. 80

Por qué mantener una promesa

Para gustarle a mis amigos.	244	0	3	.92	1.02
Porque si no me siento como una mala persona.	243	0	3	1.80	1.04
Porque mis amigos se van a enojar conmigo.	241	0	3	1.43	1.04
Porque es importante mantener una promesa.	245	0	3	2.58	.72
Porque no me gusta romper promesas.	242	0	3	1.29	1.09

Por qué no burlarse de otro

Si lo hago me meteré en problemas.	243	0	3	2.47	.778	
Es importante ser amable con otros.	242	0	3	2.05	.980	
Me sentiría avergonzado de mí.	243	0	3	2.40	.814	
No les voy a gustar a otros jóvenes.	241	0	3	1.95	1.14	
No me gusta ser malo.	243	0	3	.93	1.06	
<i>Por qué no golpear a alguien</i>						
Si lo hago me meteré en problemas.	246	0	3	2.40	.897	
Quiero gustarle a otros jóvenes.	244	0	3	2.40	.957	
No me gusta golpear a otros	243	0	3	1.04	1.054	
No quisiera lastimar a alguien.	243	0	3	.92	1.033	
Me sentiría mal conmigo mismo si lo hiciera.	248	0	3	2.69	.620	
<i>Por qué ser amable con otros jóvenes</i>						
Si no lo hago no les gustaré a otros jóvenes.	244	0	3	2.11	1.032	
Me meteré en problemas si no lo hago.	248	0	3	2.74	.630	
Es importante ser una persona amable.	243	0	3	.79	.966	
Me sentiría mal conmigo mismo si lo hiciera.	243	0	3	2.44	.895	
Porque no me gusta ser malo.	244	0	3	2.71	.566	
Recurso institucional escolar						. 86
En clase todos se preocupan por los demás.	248	0	4	1.49	1.22	
En clase nos tratamos con respeto	250	0	4	1.42	1.19	
Cuando tengo un problema otros me ayudan.	249	0	4	2.13	1.09	
En clase trabajamos juntos para resolver problemas	249	0	4	2.11	1.23	
Maestro y alumnos se tratan con respeto	248	0	4	2.42	1.18	
Los alumnos se ayudan aunque no sean amigos	250	0	4	2.02	1.20	
En clase hago las cosas que yo quiero	250	0	4	1.12	1.15	
Los compañeros se preocupan por mi trabajo	250	0	4	1.90	1.18	
En mi clase maestro y alumnos planeamos juntos	249	0	4	1.76	1.16	
Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien	250	0	4	2.77	1.11	
Recurso institucional familiar / Apoyo emocional						. 76
En mi familia me dan afecto.	250	0	4	3.38	.85	
Lo peor es saber que decepcioné a mi madre.	250	0	4	3.27	1.09	
Mi madre suele estar orgullosa de mí.	249	0	4	3.50	.87	
Mi familia confía en mí.	249	0	4	3.35	.95	
Estoy más cerca de mi familia que otras personas.	250	0	4	2.77	1.15	
Recurso institucional familiar / Apoyo instrumental						. 91
En casa me hacen saber que puedo lograr.	250	0	4	3.03	1.20	

En casa he aprendido cómo hacer planes	250	0	4	2.96	1.09
La gente en casa me anima a trabajar en mis planes.	249	0	4	2.86	1.17
En casa pueden decirme si logro mis metas.	250	0	4	2.84	1.26
En casa me animan cuando cambio de objetivo.	250	0	4	2.76	1.24

Comunicación con los padres

. 82

Mi madre me pregunta lo que hago en la escuela.	249	0	4	2.93	1.22
Mi madre quiere que le diga dónde estuve.	250	0	4	3.21	1.16
Platico con mi madre acerca de mis sentimientos.	250	0	4	1.80	1.37
Le comento a mi madre las cosas que me suceden.	250	0	4	2.32	1.31
La gente en casa me escucha cuando.	250	0	4	2.81	1.25

4.3 RESULTADOS: REGRESIONES

Los resultados de las regresiones indicaron que la única variable que predijo el promedio fue el ambiente escolar con un valor de ($\beta=.17$, $t=2.36$, $p<.01$) y una R^2 de .14.

Tabla 16. Regresión. Variable dependiente: **Promedio**

Beta, t y significancia de cada una de las variables independientes

Coeficientes estandarizados			
Variable	Beta	t	Sig
Autorregulación	.178	1.88	.061
Espiritualidad	-.017	-.240	.811
Ambiente escolar	.174	2.36	.019
Comunicación con los padres	.408	1.04	.299
Apoyo instrumental familiar	-.090	-.738	.461
Apoyo emocional familiar	.371	1.09	.274
Competencia cognitiva	.151	1.79	.075
Autoeficacia	.014	.147	.883
Identidad positiva	-.081	-.999	.319
Autodeterminación	.009	.123	.902
Involucramiento prosocial	-.018	-.253	.801

En cuanto a la suspensión de clases de los alumnos las variables que predijeron esta variable fueron la *autodeterminación con* ($\beta = -.11$, $t = 2.64$ y $p < .00$) y la autoeficacia con ($\beta = -.187$, $t = -2.01$ y $p < .04$) y una R^2 de .10.

Tabla 17. Regresión. Variable dependiente: **Suspendido**
Beta, t y significancia de cada una de las variables independientes

Coeficientes estandarizados Variable	Beta	t	Sig
Autorregulación	.054	.622	.535
Espiritualidad	-.013	-.193	.847
Ambiente escolar	-.054	-.762	.447
Comunicación con los padres	-.545	-1.42	.156
Apoyo instrumental familiar	.051	.429	.668
Apoyo emocional familiar	-.491	-1.47	.141
Competencia cognitiva	.006	.071	.943
Autoeficacia	-.187	-2.01	.045
Identidad positiva	-.131	-1.69	.092
Autodeterminación	-.111	2.64	.009
Involucramiento prosocial	-.111	-.648	.101

Por otra parte, las variables que influyen y predicen el cambio de escuela de los alumnos son el ambiente escolar con ($\beta = -.16$, $t = -2.34$ y $p < .02$), la competencia cognitiva con ($\beta = .17$, $t = 2.15$ y $p < .03$) y la autoeficacia con ($\beta = -.18$, $t = -1.97$ y $p < .04$) con una R^2 de .08.

Tabla 18. Regresión. Variable dependiente: **Cambio**
Beta, t y significancia de cada una de las variables independientes

Coeficientes estandarizados			
Variable	Beta	t	Sig
Autorregulación	-.021	-.240	.811
Espiritualidad	-.035	-.512	.609
Ambiente escolar	-.167	-2.34	.020
Comunicación con los padres	-.006	-.016	.988
Apoyo instrumental familiar	.222	1.858	.064
Apoyo emocional familiar	-.199	-.592	.554
Competencia cognitiva	.176	2.153	.032
Autoeficacia	-.186	-1.97	.049
Identidad positiva	.005	.063	.950
Autodeterminación	.010	.141	.888
Involucramiento prosocial	.041	.591	.555

Finalmente, las variables que predijeron la repetición fueron la *autorregulación* con un valor de ($\beta = -.17$, $t = -2.00$ y $p < .04$), el apoyo emocional familiar con ($\beta = .67$, $t = 2.04$ y $p < .04$) y por ultimo, el involucramiento prosocial con valores de ($\beta = -.16$, $t = -2.44$ y $p < .01$), y una R^2 de .10.

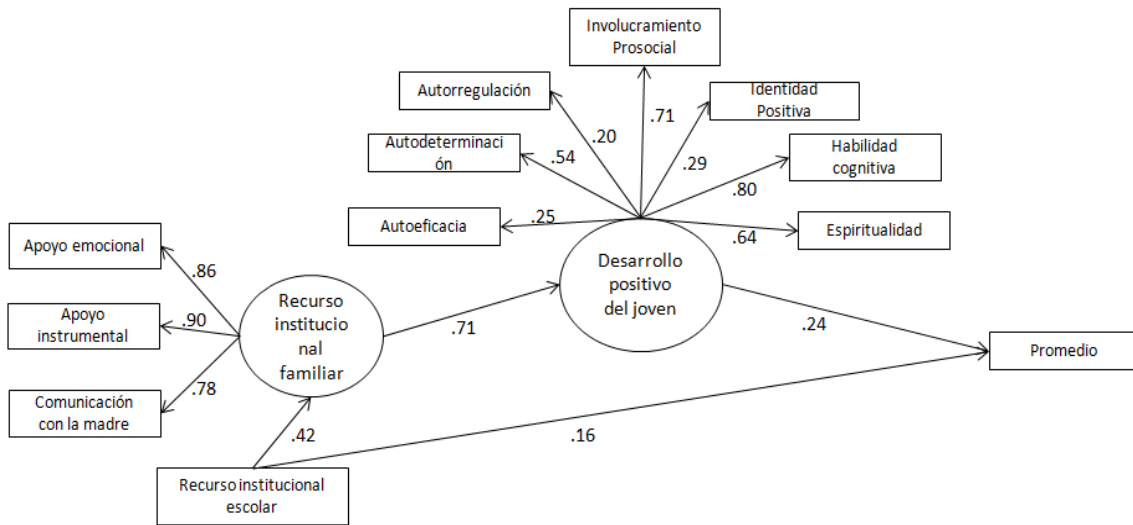
Tabla 19. Regresión. Variable dependiente: **Repetición**
Beta, t y significancia de cada una de las variables independientes

Coeficientes estandarizados Variable	Beta	t	Sig
Autorregulación	-.175	-2.00	.046
Espiritualidad	-.014	-.211	.833
Ambiente escolar	-.121	-1.72	.086
Comunicación con los padres	.732	1.913	.057
Apoyo instrumental familiar	.029	.248	.804
Apoyo emocional familiar	.679	2.04	.042
Competencia cognitiva	.058	.720	.472
Autoeficacia	-.102	-1.09	.273
Identidad positiva	.089	1.15	.249
Autodeterminación	.025	.379	.705
Involucramiento prosocial	-.161	-2.44	.015

4.4 MODELO ESTRUCTURAL

De acuerdo con los resultados anteriores, se formó un modelo estructural por medio del cual se da a conocer los factores que influyen en el rendimiento académico en el que el promedio escolar actúa como variable dependiente.

En el modelo estructural obtenido, el recurso institucional familiar afecta directamente el desarrollo positivo del joven, el cual está formado como factor de primer orden e influye directa y positivamente sobre el promedio escolar. Así mismo el recurso institucional familiar es afectado por el recurso institucional escolar y éste a su vez, tiene una influencia directa sobre el promedio.



$\chi^2 = 111.54$; GL=52; P= .00; BBNFI: .87; BBNNFI= .91; CFI= .93; RMSEA= .07; R^2 Promedio= .12; R^2 DPJ= .50

Figura 16. Modelo estructural. El recurso institucional familiar, afectado por el recurso institucional escolar, tiene una relación directa sobre el desarrollo positivo del joven. Éste último, junto con el recurso institucional escolar influyen directa y positivamente en el promedio escolar.

El modelo muestra que el factor del desarrollo positivo del joven está formado por los índices de espiritualidad (peso factorial = .25), involucramiento pro-social (.20) identidad positiva (.54), autodeterminación (.29), autoeficacia (.71), autorregulación (.80) y habilidad cognitiva (.64). Así mismo, los índices de apoyo emocional (.86), apoyo instrumental (.90) y comunicación con la madre (.78) forman el factor de recurso institucional familiar.

Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, representados por el CFI con .93, BBNNFI con .91, BBNFI con .87. y el RMSEA con un valor de .07. El valor de la Chi cuadrada fue de 111.54 basado en 52 grados de libertad y con una probabilidad asociada de .00.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN

Generalmente, la mayoría de las investigaciones parten de métodos deductivos que comienzan analizando sus variables con base a una teoría específica. Sin embargo, este estudio fue realizado de manera inductiva ya que se partió de lo general a lo particular en cuanto a las variables y a la teoría que respalda la importancia de la investigación.

Debido a esto, no todas las variables estudiadas en los instrumentos resultaron predictivas del rendimiento escolar en el modelo estructural obtenido. Tal es el caso de la competencia social y emocional, ya que entre más se ajustaban a los factores sus residuos aumentaban.

Se hicieron modificaciones en cuanto a los nombres de las variables ya que se eligieron únicamente aquellas que se adecuaban a los recursos que propone el Instituto de Minneapolis. Además algunos de estos recursos se separaron en dimensiones, tal es el caso del recurso institucional familiar que se dividió en apoyo instrumental y apoyo emocional. Así mismo, la variable comunicación con los padres, se cambió a comunicación con la madre dado a que por lo regular, la madre es la que genera una estrecha relación con los hijos y está al pendiente de sus tareas realizadas o por realizar. En cuanto a esto, Bowlby (1988) postula que las relaciones y la comunicación particularmente con la madre y las representaciones que el hijo construye de ella, determinan la calidad y el tipo de sus relaciones afectivo-sociales que tendrá a lo largo de su vida.

Sin duda, la aportación fundamental de este trabajo fue el dar a conocer qué factores se asociaban al rendimiento escolar. En los resultados del modelo estructural, el desarrollo positivo del joven tuvo un efecto directo en el promedio escolar, esto significa que entre más auto-determinante, auto-eficaz, auto-regular y espiritual sea el joven, se involucre fácilmente, y posea

una identidad positiva y una habilidad cognitiva mayor será el promedio que obtenga en la evaluación de un determinado periodo escolar.

En efecto, esto puede ser comprobado por distintos psicólogos del desarrollo quienes indican en sus investigaciones que el desarrollo (emocional y social) está estrictamente ligado al éxito académico de los jóvenes (CNYD, 2001). Por tanto, la escuela en sí misma, independientemente de los programas que se lleven a cabo en ella, puede constituir un entorno promotor no sólo de la eficacia escolar en los resultados académicos, sino del desarrollo positivo del joven si se da una serie de condiciones o activos. (Gómez y Mei Ang, 2007). De lo contrario, Conde y De-Jacobis (2001) señalan que la causa del bajo rendimiento escolar es la inestabilidad de su desarrollo físico y emocional, la vida emocional del adolescente, la falta de comunicación con los integrantes de la familia dando como resultado justamente el bajo desempeño, la reprobación de materias, e incluso la deserción escolar

En el modelo estructural, el recurso institucional escolar tuvo un efecto directo en el promedio, lo que nos indica que para que el alumno obtenga un buen rendimiento escolar es necesario que exista y se promueva un ambiente positivo dentro del aula en donde se facilite al joven realizar sus actividades de manera individual o colectiva para que éste adquiera nuevas habilidades cognitivas y al mismo tiempo, las ponga en práctica.

Al respecto, estudios que han encontrado esta relación mencionan que el clima en principio, es un factor que tiene una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo socio-personal del alumnado (Oliva, Antolín & Pertegal, 2011). Así mismo, Roeser y Eccles (1998) nos menciona que el clima académico está asociado a que el

entorno de aprendizaje estimule el esfuerzo y la motivación por aprender y a que se enfatice la cooperación.

Por otra parte, el modelo también muestra como el recurso institucional familiar tiene un efecto en el desarrollo positivo del joven. Esto implica que entre mejor sea la relación con los padres, la comunicación con la madre, y el apoyo que tengan los jóvenes de sus padres ya sea emocional o instrumental, el desarrollo del joven se verá reflejado de manera positiva. En relación a esto Collins, Maccoby y colaboradores (2000) afirman que durante juventud la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo.

Así mismo, el desarrollo institucional escolar muestra una relación directa al recurso institucional familiar. Tal efecto es apoyado por la teoría sistémica de Bronfenbrenner, ya que uno de los principios básicos de esta teoría es que las diferencias en el desempeño intelectual entre distintos grupos están en función de su interacción con las diferentes culturas (o subculturas) que están caracterizadas por diferentes tipos de procesos cognitivos, por lo tanto la competencia cognoscitiva de la persona siempre es relativa a su cultura (Lefrancois, 2001).

Del mismo modo, Bronfenbrenner parte de la idea de que el desarrollo de las personas está ubicado en instancias o instituciones (la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc.). En cada uno de ellos el individuo es iniciado en actividades típicas, enlazando relaciones con las personas (adultos o niños) y, al mismo tiempo, desempeñando roles sociales. Bronfenbrenner señala que cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencias y que el desarrollo estriba en integrarlas armónicamente a lo largo de la vida (Perinat, 2007).

Por otra parte, de acuerdo a las regresiones la única variable predictiva del promedio fue el recurso institucional escolar, en particular, el ambiente escolar positivo. Ciertamente un ambiente escolar positivo está compuesto por muchos factores elementales. Uno de ellos es el respeto, el cual consiste en reconocerse, apreciarse y valorarse, así como a los demás, y al entorno. Es establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, como base de toda convivencia en sociedad. No obstante, existe la posibilidad de que muchos jóvenes al entrar al aula tengan problemas que los perturben, pero un clima positivo no puede funcionar correctamente si los alumnos discuten o se faltan al respeto. Por esta razón, es de suma importancia que desde el primer día del ciclo escolar, el profesor plantee la importancia del respeto hacia los demás y respete a sus alumnos tanto como él quiere que lo respeten.

Otro elemento importante dentro del ambiente escolar positivo, es el valor del compañerismo. Éste de acuerdo con García (1993) “es un aprecio inicial del otro, nacido de la proximidad física y continuada en alguna situación, concretamente la escuela, la entidad de trabajo, la pertenencia común a un grupo social activo. Se trata de la inicial actitud de sentirse persona vinculado a otra persona y apreciar positivamente esta vinculación” (p.85). Este valor está presente en muchos ámbitos de nuestras vidas, generalmente desde que comenzamos nuestra primera etapa de formación educativa hasta que terminamos nuestros estudios. Nos permite compartir y comparar tareas tanto fuera como dentro del aula, trabajar en grupos, tomar decisiones, compartir opiniones e integrarnos con otras personas cuando se trabaja en equipo permitiéndonos conocer las actitudes de todos los integrantes. Por lo tanto, cuando se trabaja colaborativamente existirá un clima que facilite el aprendizaje y el conocimiento.

Así mismo, el preocuparse por los demás y por sus trabajos como si fueran propios, es un papel importante para que se logre un ambiente positivo. En relación a esto, varios estudios han constatado los beneficios en términos de mejora de habilidades y desempeño en el aula. Entre otras cosas, se ha constatado un incremento de los comportamientos pro-sociales e inclusivos en detrimento del bullying y la violencia, mejora del rendimiento escolar, los alumnos llegan a la escuela más predispuestos a aprender y los profesores tienen más tiempo para enseñar, escuelas más seguras, reducción de los comportamientos agresivos e indisciplinados, y menos absentismo escolar (Llavina, 2013).

Además, la buena relación entre el profesor y el alumno ayudan al joven a sentirse en un ambiente más confortable y seguro. Siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesorado-alumnado y la calidad de la interacción entre compañeros. De igual manera, Texeido y Capell (2002) mencionan que una buena relación o la comunicación que se establece entre dos o más personas son muy importantes en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco mediante el cual las personas que se ponen en contacto valoran los comportamientos de los otros y se forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen.

Por otra parte, en un buen ambiente escolar también influye el que el profesor planifique con anterioridad sus clases y tome en cuenta las características de sus alumnos para que éstos se estimulen por aprender, pues la importancia de planificar radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (Cotton, 2008).

En los ambientes positivos institucionales se evita todo tipo de violencia tanto física como emocional y se apoya al alumno a sobrellevar los retos que se le presenten y a lograr las metas que se propongan. Con ello se obtendrá un menor porcentaje de abandono escolar y la reprobación disminuirá.

Por lo tanto, para que un ambiente positivo tome lugar dentro del salón de clases, es necesario la elaboración de cursos de manera consecutiva para la formación continua de los maestros, en los cuales se presente una serie de información que ayuden al docente a tener presente estos elementos para crear un ambiente escolar positivo y a facilitar el aprendizaje al joven por medio del apoyo, la motivación, el respeto, el compañerismo y la buena relación entre ambos. Dicha propuesta resulta interesante para dar a conocer al lector los rasgos que caracterizan a los centros escolares que funcionan como verdaderos promotores del desarrollo positivo del joven.

Finalmente, cabe mencionar que este estudio puede considerarse de gran relevancia para futuras investigaciones y contribuir al ámbito del conocimiento científico demostrando la existencia de una relación significativa entre el rendimiento escolar y algunos recursos del desarrollo positivo del joven.

REFERENCIAS

- Aramayo, R. (1980). *Manual de dificultades de aprendizaje*.
- Arnau, J. (1996). *Métodos y Técnicas Avanzadas de Análisis de Datos en Ciencias Del Comportamiento*. Barcelona: Edicions de la UB.
- Baca, L. Bokser, J. Castañeda, F. Cisneros, I. & Pérez, G. (2000). *Léxico de la política*. México: Conacyt.
- Bae, S. (2007). *Self-determination and academic achievement of individuals with disabilities in postsecondary education: A meta-analysis*. Kansas: Proquest.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. & Schunk, D. (1981). *Self-Efficacy in Changing Societies*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). *Multi-faceted impact of self-efficacy beliefs on academia functioning*. *Child Development*, p.67.
- Batista, E. d. (2009). *Educación y pedagogía* . Recuperado el 19 de Octubre de 2012, de La pedagogía como arte, técnica y ciencia: <http://pedagogiayeducacion2009.blogspot.mx/>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual Multivariate Software*. California: Encino
- Bravo, D. (2002). *Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo.
- Bossaller, B. (2007). *The Impact of Self-Determination on Academic Achievement:A Review of the Literature*
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 45, 1-10
- Brody & Cols, 1994 en Coleman & Hendry . (2003). *Psicología en la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. J.S.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003) *Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. (2000). *Prosocial foundations of children's academic achievement*. Psychological Science, 11.
- Carlo, G. y Randall, B.A. (2002). *The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents*. Journal of Youth and Adolescence, 31, 31-44.
- Casaldáliga, P. & Vigil, J. (1992). *Espiritualidad de la liberación*. España: Sal Terrae
- Casanova, H. (2008). *Para alumnos de bachillerato la violencia es parte de la vida cotidiana*. La jornada
- Casassus, J., S. Cusato, J. E. Froemel y J. C. Palafox (2000): «*Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe)*». Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Cardonai, V. (2003). *Ampliación del curso de formación para padres*.
- Castillo, G. (1983). *Los padres y los estudios de sus hijos*. Pamplona: Eunusa..
- Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. & Bornstein, M. (2000). *Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture*. American Psychologist, 55(2).
- Community Network for Youth Development (CNYD). (2001). Youth development guide: Engaging young people in after-school programming (Guidebook). San Francisco, CA.
- Conde, J. & De Jacobis, G. (2001) *¿Por qué los estudiantes del segundo grado de bachillerato reprobaban?, por un coeficiente intelectual bajo o por factuales emocionales*. Universidad Franco Mexicana.
- Cotton, J. (2008). *Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender*. Republica Dominicana: Educando
- Davis, S. (2008). *Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying*. Bogotá: Norma.
- Deci, E. Connel, J.P. & Ryan, R. (2000). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínsea, el desarrollo social y el bienestar*. University of Rochester. American Psychologist
- Dekovic, M., Wissink, I. & Meijer, A. (2004). *The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups*. Journal of adolescence 27, 497-514.

- Eckersley, R. (2009). *Population Measures of Subjective Wellbeing: How Useful are they?* Indicators Research, 94(1), 1-12.
- Elder, G. H. Jr., & Conger, R. D. (2000). *Children of the land: Adversity and success in rural America*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Filloux, J. C. (2001). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Paris: Encuentro grupo editor.
- Fineburg, A. (2009). *Academic achievement*. En S. J. Lopez, *The encyclopedia of positive psychology* (págs. 4-6). Alabama: Blackwell.
- Frías, M. (2012). *Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence*.
- Frías, M. y Corral, V. (2010). *Bio-psycho-social perspectives on interpersonal violence*. Nueva York. Nova Publisher
- Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Redalyc.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Servicio de publicaciones.
- García, V. (1991). *Ambiente Organización y Diseño Educativo*. Madrid: RIALP
- Giraldo, J. (2006). *Manual para los seminarios de investigación en psicología: profundización conceptual y textual*. Bogotá: Educc.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, C. A. (1990). *Derecho educativo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Guilera, L. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional. Las 5 dimensiones de la mente*. España: Thompson.
- Haney, M. E. (2011). *The Relationship of Positive Identity Assets and School Engagement to the Academic Achievement of High School Students in the Ninth-Grade Transition Year*. Proquest, Umi Dissertation Publishing
- Heckhausen, H. (1975). Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. En L. Apostel, *Disciplina e interdisciplinarietà. Algunos acercamientos a la interdisciplinarietà*. Alemania.
- Hernández, G. (2007) *Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México*. Perfiles educativos. vol.29, n.117, 07-40.

- Hernandez, O. (2007). *Sociología de la educación*. Santander. Educatio siglo XXI: Revista de la facultad de educación.
- Hernández, Fernandez & Baptista . (2010). *Metodología de la investigación*. Chile: Mc graw hill.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinariedad y patología del saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jeynes, W. H. (2002). *A meta-analysis of the effects of attending religious schools and religiosity on Black and Hispanic academic achievement*. *Education and Urban Society*, 35(1), 27-49. Abstract retrieved from Academic Search Premier database.
- Jiménez, M. (2008). *Influencia de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos*. México: Universidad Anáhuac. Codice
- Jones, M. (1997). *It all depends what you mean by discipline*. *Information Systems: An Emerging Discipline?* London: McGraw-Hill,
- Lefrancois, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Line, C. R. (2005). *The relationship between personal religiosity and academic performance among LDS [Latter Day Saints] college students at Brigham Young University (Utah)*. Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3185795/>
- Llavina, N. (2013). *Los beneficios de desarrollar la empatía dentro del aula*. México: Medciencia
- López, S. (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Madrid, N. (2000). *La autorregulación emocional como elemento central de la Inteligencia emocional*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2012, de <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Maestre, J., Güil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional Intelligence and Social and academic adaptation to school*. *Psicothema*, 18: 112-117.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. España: Anthropos.
- Méndez, F., Hidalgo, M. & Inglés, C. (2002). *The Matson evaluation of social skills with youngsters: psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population*. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 18, 30-42
- Morin, E. (1998). *Sobre la interdisciplinariedad, en redes sociales y complejidad*. Buenos aires. (2),11-17.

- Musitu, G. & García, E. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós
- Nakamura, J. (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Oliva, A., Antolín, L., & Pertegal, M. (2011). Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia. Junta de Andalucía.
- Pargament, K. I. (2009). *Spirituality*. The Encyclopedia of Positive Psychology. P.928. Blackwell publishing.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Pérez, J. (1999). *El apoyo social*. España.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Pizarro, R. y Clark. (1998). *Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus*. Revista de psicología de la Universidad de Chile, 7, 25-33.
- Polaino, Cabayanes & Del pozo. (2003). *Fundamentos de la psicología de la personalidad*. España: Rialp.
- Paloutzian, R., & Ellison, C. (1982). Loneliness, spiritual well-being, and quality of life. New York: Wiley.
- Ramirez, G. (2009). *Ciencias de la educación*. Recuperado el 15 de Octubre de 2012, de La Educación y su relación con la pedagogía y otras ciencias.: http://educacionintegral_unefa.lacoctelera.net/post/2009/10/16/la-educacion-y-su-relacion-con-pedagogia-y-otras-ciencias
- Rathi, N. y Rastogi, R. (enero, 2007). *Meaning in Life and Psychological Well-being in Pre-adolescents and Adolescents*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33(1), 31-38.
- Rojas, H. (2004). *Sociologo consultor*. Recuperado el 18 de octubre de 2012, de <http://sconsultor.wordpress.com/ciencias-de-la-educacion/>
- Romero, A. (2005). *Psicópolis: paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. Barcelona: Kairós.
- Romm, N. (1998). *Interdisciplinary practice as reflexivity. Systemic Practice and action Research*. 11(1), 63-77.
- Saez, J. (1993). *El educador social*. Universidad de Murcia.

- Seligman, M. (2000). *Positive Clinical psychology*. Recuperado el 29 de octubre de 2012, de Positive Psychology Center: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- Seligman, M. (2011). *Authentic happiness*. Pennsylvania: Zeta Noficcion
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: an introduction*. *American psychologist*, 55, 5-14
- Sheldon, K.M & King, L. (2001). *Why positive psychology is necessary*. *American Psychologist*.
- Soria, R. (2008). *Educar.org*. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de El derecho educativo: <http://portal.educar.org/docsove/elderechoeducativo>
- Talaris Institute. (2011). *Parenting counts*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2012, de La autorregulación:<http://www.parentingcounts.org/professionals/parenting-andouts/informacion-para-los-padres-la-autorregulacion.pdf>
- Teixidó, J. & Capell, D. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; El afrontameinto de situaciones críticas*.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torres, R. (1995). Repetition: A Major Obstacle to Education for All. *Education News*, No. 15. New York: UNICEF
- Touriñán, J. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. España: Gesbiblo.
- Valencia, M. (2012). *Los grandes juegan heridos*. Colombia: Grijalbo.
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., & Snider, J. B. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129-160.
- Villa, A -- y L. M. Villar (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Walberg, H. & Paik, S. (2000). *Effective educational practices. International academic of education*. Chicago: Presse Communication International

- Walker, K. L. & Dixon, V. (2002). *Spirituality and academic performance among African American college students*. *Journal of Black Psychology* 28(2), 107-121. Abstract retrieved from <http://jbp.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/2/107>
- Wehmeyer, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*.
- Wehmeyer, M. (2001). *Promoting Self-determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: Series editors
- Wentzel, K. R. (2004). *School adjustment*. *Handbook of psychology*. Educational Psychology (pp. 235-258). New Jersey: Wiley & Sons.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ohio: Pearson.
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). *Bully/victim students and classroom climate*. Youth Studies Australia.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*.

ANEXO 1: INSTRUMENTO

GRUPO: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

EDAD CUMPLIDA:	MASC. ___ FEM: ___	HIJOS: NO ___ SI ___ # ___
NIVEL EDUCATIVO:	SEMESTRE/AÑO:	PROMEDIO ESCOLAR:
VIVES CON:	¿TRABAJAS? NO ___ SI ___ INGRESO \$ _____	
¿TE HAN SUSPENDIDO DE LA ESCUELA? NO ___ SI ___ GRADO: ___ MOTIVO: _____ POR CUÁNTO TIEMPO: _____		
¿TE HAN CAMBIADO DE ESCUELA? SI ___ NO ___ ¿CUÁNTAS VECES? ___ GRADO: ___ MOTIVO: _____		
¿REPETISTE ALGUN AÑO ESCOLAR? SI ___ NO ___ ¿CUÁL? _____ MOTIVO: _____		
¿TRABAJAS? :	INGRESO MENSUAL:	

INSTRUCCIONES:

I. Selecciona tu respuesta encerrando en un círculo o tachando con una "X" el número correspondiente a tu elección donde el 0 es nunca y el 4 es siempre. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo expresa tu opinión sobre lo que se te pregunta.

0	1	2	3	4
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	FRECUEMENTEMENTE	SIEMPRE

1.	Presto mucha atención a mis sentimientos.	0	1	2	3	4
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	0	1	2	3	4
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	0	1	2	3	4
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	0	1	2	3	4
5.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	0	1	2	3	4
6.	A menudo pienso en mis sentimientos.	0	1	2	3	4

7.	Presto mucha atención a cómo me siento.	0	1	2	3	4
8.	Tengo claros mis sentimientos.	0	1	2	3	4
9.	Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	0	1	2	3	4
10.	Puedo decir cómo me siento.	0	1	2	3	4
11.	Puedo decir cuáles son mis emociones.	0	1	2	3	4
12.	Aunque me sienta mal, pienso en todos los placeres de la vida.	0	1	2	3	4
13.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	0	1	2	3	4
14.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	0	1	2	3	4
15.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	0	1	2	3	4
16.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	0	1	2	3	4
17.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	0	1	2	3	4
18.	Amenazo a la gente o me porto como un matón.	0	1	2	3	4
19.	Me enfado con facilidad.	0	1	2	3	4
20.	Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de pedir)	0	1	2	3	4
21.	Critico o me quejo con frecuencia.	0	1	2	3	4
22.	Interrumpo a los demás cuando están hablando.	0	1	2	3	4
23.	Tomo cosas que no son mías sin permiso.	0	1	2	3	4
24.	Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	0	1	2	3	4
25.	Pego cuando estoy furioso.	0	1	2	3	4
26.	Miro con desprecio a otros niños.	0	1	2	3	4
27.	Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien.	0	1	2	3	4
28.	Me gusta señalar los defectos y las fallas de los demás.	0	1	2	3	4
29.	Siempre quiero ser el primero.	0	1	2	3	4
30.	Rompo mis promesas.	0	1	2	3	4

31.	Alabo a la gente que me gusta.	0	1	2	3	4
32.	Miento para conseguir algo que quiero.	0	1	2	3	4
33.	Molesto a la gente para enfadarla.	0	1	2	3	4
34.	Guardo bien los secretos.	0	1	2	3	4
35.	Sé cómo hacer amigos.	0	1	2	3	4
36.	Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	0	1	2	3	4
37.	Me burlo de los demás.	0	1	2	3	4
38.	Creo que lo sé todo.	0	1	2	3	4
39.	Soy testarudo/ terco.	0	1	2	3	4
40.	Actúo como si fuera mejor que los demás.	0	1	2	3	4
41.	Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	0	1	2	3	4
42.	Hablo demasiado fuerte.	0	1	2	3	4
43.	Intento ser mejor que los demás.	0	1	2	3	4
44.	Hago preguntas cuando hablo con los demás.	0	1	2	3	4
45.	Me siento solo.	0	1	2	3	4
46.	Me gusta ser el líder.	0	1	2	3	4
47.	Me meto en peleas con frecuencia.	0	1	2	3	4
48.	Me siento celoso de otras personas.	0	1	2	3	4
49.	Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	0	1	2	3	4
50.	Explico las cosas más veces de las necesarias.	0	1	2	3	4
51.	Pienso que ganar es lo más importante.	0	1	2	3	4
52.	Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	0	1	2	3	4
53.	Me vengo de quien me ofende.	0	1	2	3	4
54.	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	0	1	2	3	4

55.	Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	0	1	2	3	4
56.	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.	0	1	2	3	4
57.	Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	0	1	2	3	4
58.	Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	0	1	2	3	4
59.	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	0	1	2	3	4
60.	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	0	1	2	3	4
61.	Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	0	1	2	3	4
62.	Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	0	1	2	3	4
63.	Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.	0	1	2	3	4
64.	Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	0	1	2	3	4
65.	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.	0	1	2	3	4
66.	No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.	0	1	2	3	4
67.	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	0	1	2	3	4
68.	Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	0	1	2	3	4
69.	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	0	1	2	3	4
70.	Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	0	1	2	3	4
71.	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.	0	1	2	3	4
72.	En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	0	1	2	3	4

73.	Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.	0	1	2	3	4
74.	Cuando estás hablando con tu familia o tus amigos, ¿Mencionas los asuntos espirituales?	0	1	2	3	4
75.	¿Compartes los problemas y alegrías de vivir de acuerdo con tus creencias espirituales?	0	1	2	3	4
76.	¿Lees materiales de contenido espiritual?	0	1	2	3	4
77.	¿Rezas en privado?	0	1	2	3	4
78.	Tratar de obtener perdón es un parte importante de mi creencia espiritual.	0	1	2	3	4
79.	Trato de obtener guía espiritual al hacer las decisiones en cada día de mi vida.	0	1	2	3	4
80.	Mis creencias espirituales son una parte importante de mi vida.	0	1	2	3	4
81.	Me siento muy cerca de Dios o a un "poder más grande en momentos importantes de mi vida diaria".	0	1	2	3	4
82.	Mis creencias espirituales han afectado mi vida.	0	1	2	3	4
83.	Mis creencias espirituales son especialmente importantes porque responden a muchas de las preguntas que tengo sobre significado de la vida.	0	1	2	3	4
84.	En mi clase las personas se preocupan por los demás.	0	1	2	3	4
85.	En mi clase todos los alumnos nos tratamos con respeto.	0	1	2	3	4
86.	Cuando tengo un problema otros compañeros me ayudan.	0	1	2	3	4
87.	Los estudiantes en clase trabajan juntos para resolver problemas.	0	1	2	3	4
88.	El maestro y los alumnos se tratan con respeto unos con otros.	0	1	2	3	4
89.	Los alumnos en mi clase se ayudan unos a otros aunque no sean amigos personales.	0	1	2	3	4
90.	Mis compañeros se preocupan por mi trabajo como si fuera el de ellos.	0	1	2	3	4
91.	En clase, el maestro y los alumnos planeamos juntos lo que vamos a hacer.	0	1	2	3	4
92.	En clase los alumnos ayudan a planear lo que van a realizar.	0	1	2	3	4
93.	Los estudiantes en mi salón se llevan muy bien.	0	1	2	3	4

94.	Mi madre y mi padre frecuentemente me preguntan sobre lo que estoy haciendo en la escuela.	0	1	2	3	4
95.	En mi familia me dan afecto.	0	1	2	3	4
96.	Una de las peores cosas que pudieran pasar es saber que decepcioné a mis padres.	0	1	2	3	4
97.	Mi madre y mi padre suelen estar orgullosos de mi cuando termino algo en lo que trabajé duro.	0	1	2	3	4
98.	Mi familia confía en mí.	0	1	2	3	4
99.	Estoy más cerca de mi familia que otras personas de mi edad.	0	1	2	3	4
100.	Mi madre y mi padre quieren que les diga dónde estuve si no fui a casa directamente después de la escuela.	0	1	2	3	4
101.	Platico con mi madre y mi padre acerca de mis sentimientos.	0	1	2	3	4
102.	Les comento a mis padres las cosas que me suceden.	0	1	2	3	4
103.	La gente en casa me escucha cuando digo lo que quiero, lo que necesito o para lo que soy bueno.	0	1	2	3	4
104.	La gente en casa me hace saber que puedo establecer mis propias metas para lograr lo que quiero o necesito.	0	1	2	3	4
105.	En casa he aprendido cómo hacer planes para cumplir mis metas y sentirme bien con ellas.	0	1	2	3	4
106.	La gente en casa me anima a trabajar en mis planes de inmediato.	0	1	2	3	4
107.	Tengo a alguien en casa que puede decirme si estoy logrando mis metas.	0	1	2	3	4
108.	La gente en casa entiende cuando tengo que cambiar de plan para lograr mi objetivo. Me ofrecen ayuda y me animan cuando hago eso.	0	1	2	3	4

II. Selecciona tu respuesta encerrando en un círculo o tachando con una "X" el número correspondiente a tu elección donde el 0 significa que no estás para nada de acuerdo y 4 que sí estas totalmente de acuerdo. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo expresa tu opinión sobre lo que se te pregunta.

0	1	2	3	4
TOTALMENTE EN DESACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

109.	Si tuviera el tiempo suficiente, haría la mayor parte del trabajo en clase.	0	1	2	3	4
110.	Parte del trabajo en clase es muy difícil para mí.	0	1	2	3	4

111.	Domino las habilidades que me enseñaron este semestre.	0	1	2	3	4
112.	No importa que tanto lo intente, siempre hay algo en clase que nunca entiendo.	0	1	2	3	4
113.	Yo pudiera hacer todo el trabajo de clase y no rendirme.	0	1	2	3	4
114.	Estoy seguro de que puedo hacer incluso el trabajo más difícil.	0	1	2	3	4
115.	Estoy seguro de poder hacer un buen trabajo en cuanto a tareas y trabajos en clase.	0	1	2	3	4
116.	Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso.	0	1	2	3	4
117.	Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.	0	1	2	3	4
118.	Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso.	0	1	2	3	4
119.	Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso.	0	1	2	3	4
120.	Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases.	0	1	2	3	4
121.	Académicamente me siento una persona competente.	0	1	2	3	4
122.	Tengo la convicción de poder hacer muy bien los exámenes de este curso.	0	1	2	3	4
123.	Considerando en conjunto todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios .	0	1	2	3	4
124.	En muchos aspectos mi vida se acerca a mi ideal.	0	1	2	3	4
125.	Las condiciones de mi vida son excelentes.	0	1	2	3	4
126.	Estoy satisfecho con mi vida.	0	1	2	3	4
127.	Hasta hoy he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida.	0	1	2	3	4
128.	Si pudiera vivir mi vida de nuevo, no cambiaría casi nada.	0	1	2	3	4
129.	Mi pareja tiene el mismo derecho que yo a decidir sobre los gastos en la familia.	0	1	2	3	4
130.	En mi trabajo, trato a todos mis compañeros como mis iguales, sin importar si son o no mis subalternos.	0	1	2	3	4
131.	En mi casa, los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia.	0	1	2	3	4
132.	En mi familia, hombres y mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de la casa.	0	1	2	3	4
133.	Trato a los indígenas de la misma manera que a las personas que no lo son.	0	1	2	3	4
134.	Mi trato para las personas pobres es igual que el que tengo con los más ricos.	0	1	2	3	4

135.	En mi familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar (hasta donde quieran) que los niños.	0	1	2	3	4
------	---	---	---	---	---	---

III. Selecciona tu respuesta encerrando en un círculo o tachando con una "X" el número correspondiente a tu elección donde el 0 significa que no te gusta para nada y 4 que te gusta demasiado. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo expresa tu opinión sobre lo que se te pregunta.

0	1	2	3	4
NO ME GUSTA EN LO ABSOLUTO	ME DISGUSTA POCO	NI ME GUSTA NI ME DISGUSTA	ME GUSTA POCO	ME GUSTA DEMASIADO

136.	Invierto mucho tiempo pensando seriamente acerca de lo que debería hacer con mi vida.	0	1	2	3	4
137.	No estoy muy seguro de lo que hago en la escuela; supongo que las cosas se resuelven solas.	0	1	2	3	4
138.	Actuo conforme a los valores con los que crecí.	0	1	2	3	4
139.	Al discutir de un problema con alguien, trato de asumir su punto de vista y ver el problema desde su perspectiva.	0	1	2	3	4
140.	Yo sé lo que quiero hacer con mi futuro.	0	1	2	3	4
141.	No vale la pena preocuparse por los valores por adelantado, yo decido las cosas tal como suceden.	0	1	2	3	4
142.	Realmente estoy en mi especialidad, es el área académica que es adecuada para mí.	0	1	2	3	4
143.	He pasado mucho tiempo leyendo y tratando de encontrarle sentido a las cuestiones políticas.	0	1	2	3	4
144.	He pasado mucho tiempo hablando con gente que trata de desarrollar valores que tienen sentido para mí.	0	1	2	3	4
145.	Tengo un conjunto de valores bien definidos que uso para tomar decisiones personales.	0	1	2	3	4
146.	Creo que es mejor tener un sistema firme de creencias que ser de mente abierta.	0	1	2	3	4
147.	Cuando tengo que tomar una decisión, trato de esperar el mayor tiempo posible con el fin de ver lo que puede suceder.	0	1	2	3	4
148.	Cuando tengo un problema personal trato de analizar la situación con el fin de entenderlo.	0	1	2	3	4
149.	Me parece que lo mejor es buscar asesoramiento con profesionales cuando tengo problemas (doctores, psicólogos, abogados, etc.)	0	1	2	3	4
150.	Trato de no pensar o resolver problemas siempre que puedo.	0	1	2	3	4

151.	Trato de evitar situaciones personales que me obligarán a pensar mucho y a tratarlos por mi cuenta.	0	1	2	3	4
152.	Cuando sé que una situación me va a causar estrés trato de evitarla.	0	1	2	3	4
153.	Para vivir una vida plena, creo que la gente tiene que involucrarse emocionalmente y comprometerse con determinados valores e ideales.	0	1	2	3	4
154.	Me parece que es mejor para mí confiar en el consejo de mis amigos cercanos y familiares cuando tengo un problema.	0	1	2	3	4

IV. Selecciona tu respuesta encerrando en un círculo o tachando con una "X" el número correspondiente a tu elección donde el 0 significa que nunca lo haces y el 3 que siempre lo haces cuando hay oportunidad. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo expresa tu opinión sobre lo que se te pregunta.

0	1	2	3
No lo hago aunque tenga la oportunidad	A veces lo hago si tengo la oportunidad	Lo hago la mayoría de las veces que tengo la oportunidad	Lo hago cada vez que tengo la oportunidad

155.	Hago actividades de tiempo libre de acuerdo a mis intereses.	0	1	2	3
156.	Planeo actividades que me gustan de fin de semana.	0	1	2	3
157.	Me involucro en actividades relacionadas con la escuela.	0	1	2	3
158.	Mis amigos/as y yo elegimos actividades que nos gusta hacer.	0	1	2	3
159.	Escribo cartas, notas o hablo por teléfono con amigos y familiares.	0	1	2	3
160.	Escucho música que me gusta.	0	1	2	3
161.	Realizo actividades escolares y en mi tiempo libre, con base en mis intereses profesionales.	0	1	2	3
162.	Realizo trabajo escolar que mejorara mis oportunidades profesionales.	0	1	2	3
163.	Hago planes profesionales a largo plazo.	0	1	2	3
164.	Trabajo o he trabajado por dinero.	0	1	2	3
165.	Yo elijo cómo gastar mi propio dinero.	0	1	2	3
166.	Estoy o he estado en clases o capacitación escolar o laboral.	0	1	2	3
167.	He buscado trabajo visitando los lugares o hablando con personas en ese trabajo.	0	1	2	3

V. Selecciona tu respuesta encerrando en un círculo o tachando con una "X" el número correspondiente a tu elección donde el 0 significa que no es cierto y el 3 demasiado cierto. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo expresa tu opinión sobre lo que se te pregunta.

0	1	2	3
Para nada cierto	No tan cierto	Algo de cierto	Muy cierto

¿Por qué mantienes una promesa a tus amigos?

1. Para gustarle a mis amigos.
2. Porque si no lo hago me siento como una mala persona.
3. Porque mis amigos se van a enojar conmigo si no lo hago.
4. Porque no me gusta romper promesas.

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

¿Por qué no te burlas de otro(a) joven cuando se equivoca?

5. Porque si lo hago me meteré en problemas.
6. Porque pienso que es importante ser amable con otros.
7. Porque después de hacerlo me sentiría avergonzado de mi mismo.
8. Porque no me gusta ser malo.

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

¿Por qué no golpeas a alguien cuando estás enojado con él/ella?

9. Porque si lo hago me meteré en problemas.
10. Porque quiero gustarle a otros jóvenes.
11. Porque no quisiera lastimar a alguien.
12. Porque me sentiría mal conmigo mismo si lo hiciera.

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

¿Por qué tratas de ser amable con otros(as) jóvenes?

13. Porque si no lo hago no les gustaré a otros jóvenes.
14. Porque me meteré en problemas si no lo hago.
15. Porque pienso que es importante ser una persona amable.
16. Porque me sentiría mal conmigo mismo si lo hiciera.

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

¿Por qué ayudarías a alguien que estuviera en peligro?

17. Porque pienso que es importante ayudar cuando se necesita.
18. Porque me podría meter en problemas si no lo hiciera.
19. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.
20. Porque ayudar a otros es satisfactorio.

0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

¡Gracias! ¡Que tengas buen día! ☺