

## RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO ACADÉMICO Y AUTOCONTROL

Edwin Gerardo Luna Tascón<sup>1</sup>  
Jairo Alexander Gómez Jojoa<sup>2</sup>  
Teresita de Jesús Lasso Belalcazar<sup>3</sup>

Directora: PHD. Dolly Vargas

Universidad De Manizales  
Pasto (Nariño)  
20 de Septiembre de 2012  
[dollyvargas37@hotmail.com](mailto:dollyvargas37@hotmail.com)

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto. Participaron un total de 342 estudiantes, el 50% de la muestra estuvo conformada por hombres y el otro 50% por mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 16.1 y en su mayoría (61.7%) eran estudiantes de grado once. Para el proceso de recolección de información se utilizó el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (2001). Este instrumento se compone de 89 ítems agrupados en cuatro factores: retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesual. Para el desempeño académico se recurrió a las notas de los estudiantes de 10º y 11º obtenidas a través del sistema de registro académico de la institución, ya que además de ser socialmente válido, las notas se constituyen en un indicador que permite integrar las valoraciones en todas las asignaturas -incluido comportamiento-, de manera clara, organizada y eficiente.

Respecto a los criterios conceptuales que fundamentan el estudio, el autocontrol se asume como la recurrencia en el tiempo y en diferentes contextos, de una serie de comportamientos que se han configurado a partir de la historia de

---

1 Psicólogo-Universidad de Nariño, I.E.M Ciudad de Pasto – Universidad de Nariño. Correo electrónico: lunedwingerardo@gmail.com.

2 Ingeniero de Sistemas - Universidad Nacional Abierta y a Distancia. , Especialista en Redes y Servicios Telemáticos - Universidad del Cauca, I.E.M Ciudad de Pasto – Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: alexja77@gmail.com

3Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en metodología de la enseñanza de la geografía -Universidad de Nariño, I.E.M Ciudad de Pasto. Correo electrónico: teresitalasso@yahoo.es

interacciones de un sujeto con su ambiente y que comparten una particularidad funcional: responden a contingencias que trascienden la situación inmediata, que establecen consecuencias demoradas o no señaladas (Martin y Pearl, 2007). En cuando al desempeño académico, se conceptúa aquí como el cumplimiento de objetivos de aprendizaje (Vélez y Roa, 2005), asumiendo que dichos objetivos no solo se limitan a la repetición de información o resolución de algoritmos de manera descontextualizada, si no que incluyen también la adaptación del estudiante a la vida escolar y la aplicación de sus aprendizajes en la cotidianidad de su vida (Verlaine y Spinelli, 2007). Como elemento común en la operativización de este concepto, diversos autores proponen la calificación o estimación cuantitativa (el valor directo, promedio de una asignatura, promedio general) que el profesor hace del logro de los objetivos de aprendizaje, demostrado por el alumno al resolver pruebas de diferente tipo (Silva y Sarmiento, 2006; Porcel, Dapozo y López, 2010; Verlaine y Spinelli, 2007; Sánchez, Osornio, Valadez, Heshiki, García y Zárate, 2010; Arenasy Fernández, 2009).

En cuanto a los resultados de este estudio, no se observó relación entre autocontrol y desempeño académico en tanto se obtuvo un  $r$  de pearson de 0,088 con un  $p$ . valor de 0,103 y al utilizar un ANOVA, luego de transformar la variable de desempeño académico a una escala ordinal, se observó un  $F$  de 0,588 con un valor  $p$ . de 0,623. Lo anterior no concuerda con los resultados presentados en otros trabajos (Urquijo, 2003; Duckworth y Seligman, 2005), para lo que existen diferentes explicaciones posibles. En primer lugar, se podría decir que el desempeño académico no presentó correlación con el nivel de autocontrol, debido a que las estrategias de valoración de los aprendizajes pueden exigir comportamientos en los estudiantes que no requieren de las habilidades evaluadas por el instrumento CACIA, sino de un alto nivel de inteligencia y capacidad de aprendizaje. No obstante, una explicación alternativa es que los resultados se deban a la presencia de un efecto estadístico de restricción de rango (limitación de la variabilidad de los datos) que haya impedido “ver” la relación entre las variables. Finalmente, la falta de asociación podría explicarse por una dificultad del instrumento para obtener un indicador válido de autocontrol,

debido a un efecto de cansancio en los estudiantes, relacionado con la extensión de la prueba, que estaba conformada por 89 ítems.

A manera de conclusión, este estudio sugiere la posibilidad de que las características de la asignatura y la estrategia de valoración de los aprendizajes utilizada por cada docente, pueden modular la relación entre el desempeño académico y autocontrol. Por otra parte, las características del instrumento y de la muestra con la que se desarrolló este estudio no permiten asumir una sola interpretación de los resultados observados, porque es posible que un instrumento con una menor cantidad de ítems y una muestra que presentará mayor variabilidad en las características de la población respecto a desempeño académico y disciplina, permitieran observar resultados diferentes.

Palabras clave: Autocontrol, desempeño académico, adolescentes.

Relationship between Academic Performance and Self-control

### **Abstract**

The main objective of this research was to analyze the relationship between the academic performance and the self-control in students who belong to the tenth and eleventh grades of the high school "Ciudad de Pasto". 342 students took part in the sample which was conformed by 50% of men and 50% of women. The age average of the participants was 16.1, and most of them (61.7%) were students of the eleventh grade. For the data collection process was used the Auto-Control Child Questionnaire and Adolescent (CACIA) by Capafons and Silva (2001). This instrument consists of 89 items grouped into four factors: personal feedback, reward delay, criterial self-control and processual self-control. Respect to the academic performance, it was taken into account the student marks which were obtained through the academic registration system of the institution, because this marks is not only socially valid, but also it is an indicator that lets the researchers integrate assessments in all subjects including behavior, in a clear, organized and efficient way.

Respect to the conceptual criteria used to base this research, self-control is assumed as the recurrence of a set of behaviors during a specific time and in different contexts, these behaviors have been configured into the history of a subject's interactions with his/her environment, these interactions share a functional peculiarity: they are the answer to contingencias which transcend the immediate situation and set up delayed or unidentified consequences (Martin and Pearl, 2007). In relation to the academic performance, it is conceptualized within the framework of this research as the fulfillment of learning objectives (Vélez and Roa, 2005), taking into account that these objectives are not only limited to the repetition of information or solving algorithms out of context, but also they include the students' adjustment to the school life and the application of their learning in their everyday life (Verlaine and Spinelli, 2007). As a common element in the operationalization of this concept, it was found that several authors propose the score or quantitative estimation (direct value, a course average, overall average) that teachers calculate taking into account the achievement of the learning objectives demonstrated by the students when they solve different types of tests (Silva and Sarmiento, 2006; Porcel, Dapozo and Lopez, 2010; Verlaine and Spinelli, 2007, Sanchez Osornio, Valadez, Heshiki, García Zárate, 2010; Arenasy Fernandez, 2009).

With respect to the results of this study, the researchers found that there was no relationship between self-control and academic performance because it was obtained a Pearson's  $r$  of 0.088 with a  $p$ . value of 0.103 and when an ANOVA was used, after transforming the academic performance variable to an ordinal scale, there was an  $F$  of 0.588 with a  $p$ . value of 0.623. These results are inconsistent with the results presented in other studies (Urquijo, 2003, Duckworth and Seligman, 2005), it has several possible explanations. First, it could be said that academic performance was not correlated with the level of self-control because the strategies used to estimate the school learning can demand student's behaviors in which the tested skills aren't required by the instrument CACIA, but a high level of intelligence and learning ability. However, an alternative explanation is that the results are due to the presence of a statistical effect of range restriction

(limitation of the variability of the data) which does not let observe the relationship between the variables. Finally, the lack of association could be explained by the difficulty of the instrument to obtain a valid indicator of self-control, because of the fatigue effect of the students, related to the extension of the test, which consisted of 89 items.

In conclusion, this study suggests the possibility that the characteristics of the course and the assessment strategies used by each teacher to estimate the student's learning, can modulate the relationship between academic performance and self-control. Furthermore, the characteristics of the instrument and the sample that was used to develop this study do not let take a single interpretation of the obtained results, in other words, it is possible that an instrument with fewer items and a sample which could present greater variability in the characteristics of the research population, respect to academic performance and discipline would let appreciate different results

Keywords: Self-control, academic achievement, adolescents.

## **Planteamiento del Problema**

La educación de América Latina en el siglo XX se caracteriza por recibir la inversión del estado, situación que favoreció la ampliación de la cobertura a la población de escasos recursos e incluso permitió el acceso de niños y niñas con necesidades educativas especiales. La preocupación del estado se encaminó a la retención y promoción de los estudiantes en los niveles inferiores, medios e inclusive con proyección a la educación post secundaria bajo la dirección de parámetros de calidad, los cuales se constituyeron en la preocupación de la sociedad en general. Para los estados latinoamericanos, la educación es la oportunidad de progreso desde la perspectiva de las prácticas de tolerancia social, con la participación de ciudadanos responsables y productivos en el sistema, donde su expansión y universalización aparece como evidencia de modernidad, de una acción social provista de mayor racionalidad, pero paradójicamente, también como una precondition para que una y otra, tengan lugar.

En ese sentido, el sistema educativo de la mayor parte de los países latinoamericanos, influenciado por las políticas neoliberales dentro del proceso de globalización, empieza a mostrar un mayor interés por la selección y formación de maestros, así como por un actuar docente que realmente permita el desarrollo de prácticas curriculares en pro de la formación científica y humanística de estudiantes, que se enfrenten exitosamente a los retos tecnológicos y de conocimiento que surgen en el marco del sistema de producción del mercado laboral. En este contexto, el desempeño académico de los estudiantes de la región, dejó de ser un tema de preocupación meramente local, para convertirse en un aspecto de gran relevancia global, que afecta los intereses de todos aquellos que hacen parte de la aldea hiperconectada en la que se ha convertido el mundo.

Por otro lado, tal vez la consideración más relevante en torno al entramado de circunstancias sociales en las que se inserta el desempeño académico de los estudiantes, es que el compromiso con la formación académica, es un indicador

del compromiso con la formación personal y humana, que excede criterios esnobistas y bursátiles tan comunes en la actualidad. No obstante, a pesar de su evidente importancia, el desempeño académico todavía sigue siendo un aspecto alrededor del cual subsisten muchos interrogantes, entre los cuales destacan aquellos que versan sobre aquello que lo afecta o lo determina.

Desde una aproximación científica al desempeño académico como objeto de estudio, se sabe que es un fenómeno multideterminado, en el cual confluyen variables relacionadas con el contexto macro y micro social, con el contexto familiar, escolar y personal. Desde el punto de vista de los factores personales, lograr un alto nivel de desempeño académico requiere de una gran cantidad de competencias y habilidades por parte del sujeto, además de una serie de condiciones actuales e históricas presentes en el contexto del estudiante, que sean favorables a la adquisición, expresión y mantenimiento de las mismas. Tal vez una de las habilidades más importantes es el autocontrol, que describe la tendencia a comportarse en función de consecuencias demoradas (Duckworthy Seligman, 2005).

En relación con lo anterior, no son pocos los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico a pesar de que tienen una capacidad intelectual normal y los medios necesarios para lograr responder satisfactoriamente a las exigencias académicas. No obstante, ante una situación en la que deben elegir entre hacer algo placentero inmediatamente (como ver televisión, practicar video juegos, salir con amigo.) y otra actividad que solo traerá beneficios en el medio plazo (estudiar para un examen, adelantar parte del taller de matemáticas para que no se acumule, hacer las tareas del fin de semana el sábado en la mañana), suelen elegir aquella que representa la gratificación inmediata, poniendo en riesgo el logro de recompensas demoradas pero de mayor magnitud, como obtener buenas calificaciones y adquirir los conocimientos necesarios para formación académica superior y la consecuente inserción en el mundo laboral.

En la actualidad muchas personas, especialmente jóvenes y adolescentes, están expuestas a la posibilidad de pequeñas gratificaciones inmediatas que

pueden obtenerse por medio de actividades relacionadas con el internet: revisar el correo electrónico o las cuentas de redes sociales, enviar y recibir mensajes, consultar las noticias y enviar o recibir tweets. Anteriormente, si alguien estaba solo en casa, era difícil que pudiera acceder a una actividad social tan nutrida y estimulante como la que se da hoy a través de las redes sociales, y toda esta actividad social se puede disfrutar con un mínimo esfuerzo y casi inmediatamente. Esta situación, hace que sea cada vez más difícil dedicarse a actividades que exigen esfuerzo (hacer ejercicio, realizar deberes escolares, estudiar) y cuya recompensa puede demorarse varios días o incluso semanas, meses o años en estar disponible para disfrutar.

La televisión, los juegos de video, la posibilidad de disfrutar de música variada de buena calidad y las posibilidades de comunicación en tiempo real con personas de cualquier parte del mundo, son otras de las actividades que gracias a la tecnología disponible, suponen gratificación inmediata y compiten con el tiempo dedicado a realizar actividades académicas y de formación intelectual. Esta situación hace que en la actualidad sea más importante que nunca desarrollar el autocontrol de las personas, con el propósito de que puedan disfrutar de la manera como la tecnología ha facilitado la vida, pero sin comprometer significativamente el trabajo por objetivos de mediano y largo plazo. Sin embargo, en el caso particular del desempeño académico, aún es necesario conocer con un mayor nivel de detalle la manera en que este se relaciona con el autocontrol, antes de poder empezar a proponer estrategias basadas en esta habilidad que tengan un impacto significativo en el compromiso académico de las nuevas generaciones.

De esta manera y con el propósito de aportar al conocimiento científico relacionado con las variables que afectan al desempeño académico, surge la pregunta: ¿Cuál es la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto?



## **Justificación**

El desempeño académico se encuentra afectado por una gran diversidad de variables, que van desde aspectos tan directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como las características del actuar docente (Rego, Pereira, Fernández y Rivera, 2007), hasta otros más lejanos en relación a la interacción dentro de una institución educativa como el nivel de estudio de los padres y su nivel de ingreso (Caravallo, 2006; Hernández, Márquez y Palomar, 2006), la personalidad del estudiante (Sánchez, Osornio, Valadez, Heshiki, García y Zárate, 2009), sus niveles de ansiedad de rasgo (Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008). Debido a esta multiplicidad de condiciones de las cuales es función el desempeño académico, resulta difícil consolidar estrategias institucionales claras, manejables y viables, que permitan impactar favorablemente a grandes poblaciones, generando un incremento significativo en el desempeño académico de los estudiantes.

Una estrategia que podría dar resultado, sería favorecer en el educando el desarrollo de aptitudes que permitan disminuir el efecto negativo de aquellas condiciones que influyen en sus procesos cotidianos de toma de decisiones respecto al cumplimiento de las demandas que exige su rol de estudiante. En el presente estudio, se considera que una de dichas aptitudes puede ser el autocontrol, entendido –en términos generales- como la capacidad que permite desligar los procesos de toma de decisiones respecto de contingencias inmediatas y desarrollarlos en función de contingencias con consecuencias demoradas, cuando esto resulta favorable para el sujeto en el mediano o largo plazo.

Así, un estudiante que presente una fuerte tendencia comportamental de autocontrol, tendría más probabilidades de disminuir la cantidad de horas que dedica a los juegos de video y mirar televisión, para invertir una cantidad de tiempo considerable en estudiar o realizar su tarea, aún cuando en principio le resulte más atractivo emocionalmente jugar o ver TV. De igual manera, seguramente se abstendría con mayor facilidad de consumir sustancias

psicoactivas, aún cuando la consecuencia inmediata de esto fuera el rechazo social de su grupo de compañeros, y probablemente sería capaz de postergar una interacción sexual hasta contar con los medios que lo protejan contra enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

El autocontrol como estrategia para favorecer el desempeño académico a pesar de condiciones externas no favorables a este último, cobra un alto grado de relevancia y viabilidad desde la perspectiva del análisis de la conducta (AC) asumida en este estudio, puesto que el autocontrol no se entiende como una facultad dependiente de la voluntad de sujeto y por lo tanto indeterminada. Por el contrario, se asume como una aptitud que puede ser desarrollada a través de experiencias concretas que se van integrando a la historia de interacciones de cada persona. En decir, el autocontrol es una tendencia comportamental aprendida y no hay impedimentos para que ese aprendizaje pueda ser potenciado por los sistemas de educación formal, sobre todo si se tiene en cuenta que en la actualidad existe un gran cumulo de conocimientos en relación a las condiciones que favorecen el desarrollo del autocontrol (American Psychological Association, 2012; Ainsli y Monterosso, 2003; Dixon y Holcomb, 2000; Dixon y Cummings, 2001; Dixon y Tibbetts, 2009; Dixon y Guercio, 2003; Gómez y Luciano, 1991; Hoerger y Mace, 2003; Ito, M. y Nakamura, 1998; Rachlin, 2004).

No obstante lo anterior, atendiendo a consideraciones éticas, técnicas y metodológicas, antes de realizar un proceso de intervención para favorecer el desempeño académico a partir del desarrollo de autocontrol, es conveniente recolectar mayor evidencia respecto a la validez de la hipótesis sobre la relación de estas dos variables, mediante estrategias menos invasivas y costosas. Una de esas estrategias son los estudios correlacionales como el propuesto en esta investigación, que aunque no permiten realizar atribuciones de causalidad, si arrojan información concreta sobre la relación o independencia de dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En ese sentido, si como resultado de este trabajo se encuentra una fuerte correlación entre el desempeño académico y el nivel de los diferentes elementos del autocontrol, existirán

mayores probabilidades de éxito al emprender un estudio explicativo que se proponga analizar los efectos de un programa de desarrollo del autocontrol, sobre el desempeño académico; de lo contrario, antes de emprender acciones con tantas implicaciones éticas, operativas y económicas, lo más adecuado sería revisar la validez del supuesto en el que se basa el estudio.

Además del potencial aporte a nivel aplicado que tiene el presente trabajo, su realización se constituye en una contribución a la generación de conocimiento científico. Ya que, aunque se han realizado diversidad de estudios sobre autocontrol, solo los trabajos de Duckworth y Seligman (2005) y de Urquijo (2003), analizan su relación con el desempeño académico. Por lo tanto, llevar a cabo este trabajo aportaría evidencias importantes a la relación de las dos variables en mención en un contexto diferente, si se considera además que sería el primer estudio de estas características que se realiza en el Departamento de Nariño y probablemente en Colombia, considerando que en la búsqueda realizada por los autores, no se encuentran publicaciones científicas de estudios que examinen la relación entre autocontrol y el desempeño académico en estudiantes de educación media de instituciones colombianas.

Teniendo en cuenta las consideraciones presentadas anteriormente, se hace evidente el alto potencial de aporte de esta investigación, tanto si es examinada desde el criterio de contribuir a problemáticas de relevancia social, como si se atiende a la importancia de la información que se obtendría con el mismo para la construcción de conocimiento científico.

## Antecedentes

A continuación se presentan algunos de los estudios más representativos tanto de desempeño académico, como de autocontrol y al final algunos que han involucrado a estas dos variables. En cuanto al primero, Cascon (2000) en su estudio sobre predictores del rendimiento académico identifica a la inteligencia, como la variable que se asocia con más fuerza con el desempeño académico e incluso propone a la identificación de los niveles de inteligencia en los estudiantes, como una estrategia para identificar grupos con riesgo de fracaso escolar. Por otra parte, Silva y Sarmiento (2002) realizaron un estudio titulado ¿Qué determina el desempeño académico de los estudiantes de economía? El caso de la universidad militar “nueva granada” – UMNG, en el que identificaron que los estudiantes solteros, que financiaban sus estudios con crédito, obtuvieron mejores resultados en el examen de estado, cumplieron sus expectativas relacionadas con la carrera y tenían un mejor desempeño académico que aquellos con valores o categorías opuestas en estas variables.

En un interesante estudio de Arillo, Fernández, Hernández, Tapia, Cruz y Lazcano (2002) titulado “Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar, en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos” se encontró una asociación negativa entre consumo de tabaco y desempeño escolar, es decir, a medida que se incrementa el consumo de tabaco, disminuía el desempeño escolar. De manera similar, Ocampo, Arillo, Sánchez, Lazcano (2006) relazaron un trabajo denominado “Bajo desempeño escolar, en relación con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México”, en él se observó que hay un alto riesgo (RM= 2.27; IC95% 1.4 -3.6) de presentar bajo desempeño escolar para quienes presentan persistencia en el consumo de tabaco.

Un artículo titulado “El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?” de Navarro (2003), sugiere que las habilidades sociales pueden estar relacionadas con el éxito académico y recomienda realizar una evaluación y seguimiento continuo de las mismas en los educandos de todos los niveles. Poco después aparece el estudio de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens,

Grau (2005) "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico", en el que se encontró evidencia empírica para la propuesta de los círculos virtuoso-vicioso del desempeño académico y bienestar/malestar psicológico. Concretamente, se encontró que ante mayor rendimiento académico en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente, lo que se asocia a su vez con un mejor rendimiento académico en el futuro (medición 1 año después). Lo contrario también se observó: un mal rendimiento académico en el pasado; se asocia malestar psicológico en el presente y esto se relaciona con un bajo rendimiento académico en el futuro (medición 1 año después).

No se puede dejar de mencionar el estudio de Caravallo (2006), denominado "Factores que afectan el desempeño de los alumnos Mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar". En este trabajo se encontró que las altas expectativas del docente respecto al desempeño escolar de sus estudiantes afectan positivamente la calidad del trabajo académico de estos últimos. De igual manera, se identificaron otros factores que mostraron contribuir al alto desempeño académico de los estudiantes. Estos factores fueron: estudiar en instituciones que "dejan tareas", alto nivel económico y cultural en la familia, estudiar en instituciones privadas, en jornada matutina, tener padres de mayor edad, con mayores ingresos, más involucrados con su vida escolar y que tenían altas expectativas sobre su desempeño académico. Así mismo, algunos factores asociados al alumno como mantener una dieta nutritiva, hábito de lectura en casa, alta motivación hacia las actividades escolares, expectativas altas sobre su propio desempeño académico, tener menor edad en relación a su grupo y haber cursado un año pre-escolar. En coherencia con algunos de estos resultados, Hernández, Márquez y Palomar (2006), observan que la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso económico familiar, el tipo de secundaria de donde provenían los estudiantes y el historial académico del estudiante en esas instituciones, eran los factores que presentaban asociación significativa con el desempeño académico de los estudiantes participantes del estudio.

Un trabajo en una línea similar a los anteriores es el de Gubbins, Dois y Alfaro, (2006), denominado “Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza”. En este estudio se encontró que la variable con más peso en la explicación de la variabilidad en el rendimiento académico de niños que viven en condiciones de pobreza, era la motivación de la familia y del niño con la educación, asumida como oportunidad de cambio de su situación actual de vida. Este compromiso con la educación, parecía ser clave en la disposición de la familia para afrontar exitosamente todas las dificultades de la educación de sus hijos asociadas a la escasez de recursos materiales.

Desde una perspectiva más específica, el trabajo de Rego, Pereira, Fernández y Rivera (2007) se encontró que los estudiantes de aquellos docentes que presentaban altos índices de comportamiento en cuatro categorías de ciudadanía docente (comportamiento participativo, orientación práctica, escrupulosidad y cortesía), presentaban en promedio mayor desempeño académico que aquellos que tenían docentes con bajas puntuaciones en estas categorías. En relación a factores psicológicos del estudiante, un año después, aparecen los estudios de Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo (2008) que observan que los estudiantes menos ansiosos lograban las mejores calificaciones, al igual que aquellos con mejor auto concepto académico; y el estudio de León B. (2008), en el que se encontró una relación significativa entre rendimiento académico y atención plena, entendida esta última como un estado de atención y conciencia del presente, en el que la persona percibe todas las sensaciones y percepciones del momento actual, sin hacer valoraciones sobre ellas. Resultado muy interesante, sobre todo si se considera que se ha demostrado que la atención plena puede ser desarrollada mediante ejercicios en los estudiantes.

Sánchez, Osornio, Valadez, Heshiki, García y Zárate, (2009), en un estudio titulado “Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano” encontraron una relación entre rendimiento académico y los rasgos de personalidad actitud cognitiva (disposición

al trabajo cognitivo), emotividad y conciencia (disposición a tener preocupaciones reales, no excesivas). Igualmente, se observó una relación significativa con la variable inteligencia. En el estudio de Olivares, Valencia, Mujica (2010), igualmente en estudiantes de medicina, se encontró una asociación significativa entre el rendimiento académico del estudiante y las habilidades cognitivas (comprensión de contenidos) e interpersonales (participación en discusiones desarrolladas en las clases y discusión con los compañeros). Por otro lado, Adolfo, Noemi y Victoria (2010) realizaron un estudio denominado "Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa", en el que observaron la variable más importante para predecir el éxito académico en la universidad, fue orientación de la formación recibida en el nivel medio preuniversitario, es decir, el tipo de énfasis en la formación recibida en la educación media.

Para terminar esta revisión de algunos de los estudios más destacados sobre desempeño académico, se menciona el reciente trabajo de Vera, Huesca y Francisco (2010), denominado "Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora" en el que se encontró que los alumnos que estudian en la tarde y consumen sustancias, presentan el desempeño académico más bajo, mientras que se observó una asociación entre el nivel cultural general y el hábito de realizar lecturas previas a la clase, con un alto desempeño. No se identificó asociación significativa entre el desempeño académico de los estudiantes y las técnicas pedagógicas implementadas por parte del docente, tampoco con aquellas utilizadas por los alumnos.

Lo anterior demuestra la multiplicidad de variables y de formas de relación de las mismas con el desempeño académico, y sobre todo, pone de manifiesto que el comportamiento del educando en relación al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, está en función de su historia y del contexto en el que vive como estudiante, pero también de otros ámbitos y roles que debe asumir: hijo, compañero, ciudadano, etc., destacando la necesidad de ampliar la mirada para el abordaje integral del mismo.

Para la revisión de los trabajos de autocontrol, se empezará con el trabajo de Dixon y Holcomb (2000), quienes realizaron un estudio titulado "Teaching Self-Control To Small Groups of Dually Diagnosed Adults" en el que examinó el efecto de un procedimiento de entrenamiento progresivo en elegir recompensas demoradas, para enseñar autocontrol a dos grupos de adultos con diagnóstico dual (que presentan comorbilidad de trastornos psiquiátricos). El procedimiento de entrenamiento consistió en darles la posibilidad de elegir tres puntos inmediatamente (en el contexto de un juego de mesa) o seis puntos Z minutos luego de ordenar un grupo de tarjetas. En principio Z era igual a cero, ósea que el participante no debía esperar nada después de ordenar las tarjetas para obtener sus puntos, posteriormente se incrementó el valor de Z progresivamente. Durante la línea base, ambos grupos eligieron reforzadores más pequeños pero inmediatos. Sin embargo, durante el desarrollo del tratamiento, se observó un aumento progresivo de la elección de la alternativa que entregaba la alternativa más demorada (pero más grande) hasta llegar a esperar 490 y 772 segundos para los grupos 1 y 2, respectivamente. Posteriormente, en un trabajo denominado "Self-control in children with autism: response allocation during delays to reinforcement" Dixon R. y Cummings A. (2001), observaron el efecto del entrenamiento en elecciones de reforzamiento demorado de alta calidad que en ocasiones requería de una actividad concurrente Vs. reforzamiento inmediato de menor calidad sin requisito de actividad, en la conducta disruptiva de niños con autismo, encontrando que los niños progresivamente aprendieron a elegir la alternativa demorada con reforzador de alta calidad, y que el comportamiento disruptivo disminuía cuando además de la espera, el criterio de reforzamiento exigía una conducta incompatible concurrente.

Dos años después, el mismo autor, publica un artículo titulado "Self-control and the preference for delayed reinforcement: an example in brain injury" (Dixon y Guercio, 2003) en el que nuevamente demuestra la posibilidad de enseñar a preferir alternativas de respuesta que suministren reforzadores más valiosos aunque demorados, pero en este caso, no solo se requería esperar más, sino realizar una conducta en particular por más tiempo. El entrenamiento, como en los



estudios anteriores, nuevamente consistió en la aplicación de contingencias de reforzamiento que progresivamente incrementan el criterio de demora (y en este caso de duración de la conducta) de reforzadores de mayor atractivo. Esta vez el estudio fue realizado con pacientes que presentaban lesión cerebral los cuales debían realizar una actividad relevante para su tratamiento físico (mantener la mano abierta); esta actividad y su duración, se tomó como la respuesta requisito de reforzamiento. Resultados similares encontraría en su trabajo "The effects of choice on self-control" (Dixon y Tibbetts, 2009), igualmente en pacientes con lesiones cerebrales traumáticas, los cuales aprendieron a elegir recompensas demoradas de mayor valor que requerirían actividad, aunque al principio (línea base) elegían recurrentemente alternativas con reforzadores inmediatos que no requerían actividad pero suministraban reforzadores de menor valor.

Otros autores han encontrado resultados similares, como Neef, Bicard y Endo (2001) quienes observaron que tres niños diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad, un chico de 11 años de edad, otro de 9 y una chica de 9 años, respectivamente, tendían a elegir recompensas inmediatas pequeñas, sin necesidad de trabajo y de menor calidad Vs. recompensas demoradas y de mayor calidad que requerían trabajo escolar. Después de un entrenamiento en elección progresiva de alternativas de trabajo (problemas de matemáticas) que proporcionaban recompensas demoradas pero de mejor calidad (definida por preferencia del participante), se logró que llegaran a elegir alternativas que implicaban una demora de hasta 24 horas en su recompensa y que mejoraran la velocidad y calidad de sus respuestas a problemas de matemáticas.

En la misma línea, pero desde la perspectiva de la investigación con animales, destaca el estudio de Ainslie y Monterosso (2003) titulado "Building blocks of self-control: increased tolerance for delay with bundled rewards", realizaron un estudio con ratas sobre los efectos de presentar como alternativas dos tipos de situaciones de elección: en la primera, era posible elegir cada vez entre una opción que ofrece una recompensa inmediata relativamente pequeña (de 24ml a 150 ml de agua azucarada) o una demorada (3 segundos)

generalmente mayor (150 ml de agua azucarada). Bajo esta situación, las ratas podían cambiar de alternativa cuando quisieran, pero en la segunda situación, las alternativas y sus consecuencias se mantenían, pero no se podía cambiar de alternativa hasta terminar tres elecciones de opciones que entregan recompensas inmediatas o demoradas. Los resultados indicaron que mientras en la primera situación los animales preferían la opción de recompensas inmediatas pero pequeñas, en la segunda la alternativa preferida era la de tres segundos de retraso con recompensa más larga. Esto indica que el efecto de la inmediatez del refuerzo –muchas veces más poderoso que la calidad y cantidad del mismo– disminuye en programas de reforzamiento concurrentes encadenados y por lo tanto, que estos últimos incrementan el autocontrol en las ratas.

Ahora, aunque el estudio anterior con sujetos animales y aquellos que incluyen a personas con lesiones cerebrales, no son similares a la presente investigación en la condición o naturaleza de los sujetos participantes, estos trabajos son relevantes en tanto permiten analizar los principios básicos que explican la adquisición de autocontrol y amplían el contexto de los productos académicos que soportan el presente estudio.

Sin abandonar el tema de la elección de alternativas de demora-alta recompensa, se encuentra el estudio de Hoerger y Mace (2003) denominado “A computerized test of self-control predicts classroom behavior” que presenta un ejercicio de validez de constructo de un test computarizado de auto-control (CTSC). El CTSC constaba de dos tareas. Una de ellas era escoger entre recibir tres premios con una demora de 60 segundos o solo una recompensa de manera inmediata. En la segunda tarea debían escoger entre resolver completar un problema matemático difícil y recibir tres premios o completar un problema más fácil para recibir solo una recompensa. Se compararon las puntuaciones obtenidas en el test por un grupo de niños con características comportamentales asociadas a TDAH mostradas tanto en el aula como en la familia y un grupo control de 15 niños con características comportamentales normales. Los resultados mostraron en el CTSC puntuaciones significativamente menores para

el grupo de niños con características de CTSC, lo que se convierte en una evidencia de validez de este instrumento.

No se puede terminar esta revisión de antecedentes, sin mencionar el libro "The science of selfcontrol" de Rachlin (2004) donde se expone un abordaje del autocontrol a partir de las investigaciones realizadas en economía conductual, en el que aparece como planteamiento base el principio que ha sido tema de investigación de los estudios citados anteriormente. Concretamente, parte de la idea de que el autocontrol es una tendencia comportamental que se observa cuando existen experiencias de aprendizaje y un contexto actual que permiten aprender a elegir alternativas que ofrecen una gran recompensa a largo plazo, y a evitar aquellas que otorgan recompensas menos valiosas a corto plazo y que con frecuencia traen consecuencias aversivas a largo plazo. El autor se centra en la explicación del comportamiento del adicto utilizando esta idea base, a la que añade variantes y contextualiza para explicar las diferentes facetas de las adicciones y sus tipos.

Finalmente, sobre estudios que relacionen el autocontrol y el desempeño académico, Duckworth y Seligman (2005), realizaron una investigación con estudiantes de octavo en el que obtuvieron indicadores de autocontrol utilizando instrumentos que eran contestados por los estudiantes, sus padres y sus profesores, además de una situación de elección en la que los alumnos podrían elegir entre realizar una tarea y recibir un dólar inmediatamente o esperar una semana y recibir dos dólares. Se encontró que los chicos que obtuvieron una alta puntuación en autocontrol, tenían mejores notas, presentaban menos faltas a clase, obtuvieron calificaciones más altas en exámenes estandarizados y tenían más probabilidades de lograr ingresar en programas de bachillerato competitivos.

En este estudio, los investigadores también examinaron la relación entre el coeficiente intelectual y el desempeño académico de los estudiantes, observando que si bien se presentaba asociación entre CI y el éxito académico, las puntuaciones en las pruebas de autocontrol eran un mejor predictor de este último.

Por otro lado, Urquijo (2003), publicó una ponencia en la que se presenta los resultados de un estudio llevado a cabo con 888 alumnos de 7º y 9º año de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. En estos se indica una asociación estadísticamente significativa con un valor  $p$  de 0,01, entre autocontrol (medido con el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescencia, CACIA) y desempeño académico en las áreas de lenguaje y matemáticas. La asociación se observó para las escuelas públicas, pero no para las privadas de la ciudad de Mar del Plata, esto probablemente debido a que en las últimas hay menor variabilidad de los dos factores mencionados, gracias a la influencia del contexto sociocultural de los alumnos que en ellas se educan. La publicación no ofrece detalles de la relación entre las distintas dimensiones del autocontrol presentes en la estructura factorial del CACIA, seguramente, porque el autocontrol no es la variable central del trabajo, pues también se examina la asociación entre el rendimiento académico y otras variables como ansiedad, auto concepto, depresión, estrés, estrategias de aprendizaje, inteligencia, personalidad, nivel socioeconómico y razonamiento abstracto.

Como se puede observar, en la actualidad, fruto de procesos de investigación básica, se conoce la manera en que diversas variables se relacionan funcionalmente con el autocontrol, y se ha avanzado en la aplicación de estos conocimientos a la explicación de comportamientos adictivos y su intervención. Igualmente, se han realizado trabajos que relacionan el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad con el autocontrol y se encontró uno que arroja algo de información sobre la relación de este último con el desempeño académico. No obstante, la relación entre autocontrol y desempeño académico aún no se ha analizado con el nivel de exhaustividad suficiente para desarrollar mejores aplicaciones prácticas que impacten significativamente en los procesos educativos que participan los niños y adolescentes en formación.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

### **Objetivos Específicos**

Identificar la relación entre el componente de autocontrol: retroalimentación personal y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

Determinar la relación entre el componente de autocontrol: retraso de la recompensa y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

Establecer la relación entre el componente de autocontrol: autocontrol criterial y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

Identificar la relación entre el componente de autocontrol: autocontrol procesual y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

## **Marco referencial**

### **Marco contextual**

El estudio se desarrolla en el Municipio de Pasto, el cual está ubicado al sur occidente de la Región Andina de Colombia, específicamente en el departamento de Nariño.

Teniendo en cuenta que la investigación fue desarrollada en el marco educativo y que se trabajó con población escolar, a continuación se hace referencia a elementos que permiten describir el marco situacional en el que se desarrolló la investigación.

El Municipio de Pasto cuenta con 37 Instituciones Educativas Municipales y 152 Sedes, 10 Centros Educativos, 4 Instituciones Municipalizadas, 2 Instituciones de Régimen Especial y 114 establecimientos no oficiales o privados según datos del Directorio Único de Establecimientos Educativos "DUE" (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Las instituciones educativas se encuentran distribuidas en las doce (12) comunas (zona urbana) y en los catorce (14) corregimientos (zona rural) que conforman el municipio de Pasto.

Considerando el sistema escolar, éste contempla la modalidad de escuela pública u oficial, la cual se encuentra inscrita y regulada por la Secretaria de Educación del Municipio y financiada por aportes del Estado. Durante el periodo académico 2008-2009 la matrícula de estudiantes reportada en el primer grado de básica primaria fue de 6.299 estudiantes, según datos suministrados por la Secretaria de Educación Municipal.

Las instituciones educativas laboran en jornada completa, mañana, tarde, noche y fin de semana, particularmente las instituciones educativas de básica primaria manejan la jornada de mañana o tarde. El año escolar se divide en cuatro (4) periodos y al finalizar cada uno, los docentes entregan calificaciones obtenidas por los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento y en comportamiento. Los indicadores que los docentes utilizan para evaluar son

excelente (E), sobresaliente (S), aceptable (A), insuficiente (I) y deficiente (D). Sin embargo se planteó que las instituciones educativas tendrán completa autonomía para definir el sistema de evaluación y promoción de sus estudiantes que entra en vigencia para a partir del año escolar 2009 -2010 para las instituciones del calendario B así quedó determinado en el nuevo Decreto 1290 del 2009, expedido por el Ministerio de Educación.

El calendario académico que rige para la mayoría de las instituciones es el Calendario B, aunque según la resolución número 1977 del 3 Julio de 2008 se establece el calendario académico transitorio 2008 - 2009 para las instituciones y centros educativos oficiales de los Municipios no certificados del departamento de Nariño. Al respecto se puede decir que el cambio de calendario B al A, ha implicado efectuar ajustes necesarios, incrementando el número de semanas dedicadas a las actividades de trabajo académico con estudiantes, docentes y directivos docentes.

Generalmente el plan de estudios para básica primaria contempla 25 horas semanales de clases para orientar las diferentes asignaturas (matemáticas, español, ciencias naturales, inglés, informática, educación física, educación artística, ética y educación religiosa). En el grado primero, por lo general, un docente es el encargado de orientar la mayoría de las asignaturas haciendo énfasis en las áreas de español y matemáticas; en promedio los cursos están conformados por 30 estudiantes cada uno. La formación escolar que se recibe en cada uno de estos centros depende de la filosofía del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual difiere de una institución a otra, sin desconocer que comparten elementos centrales basados en las disposiciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional.

## **Marco Teórico**

### **Antecedentes de la evaluación del desempeño escolar**

La aproximación al proceso histórico relacionado con el trato que se ha dado a los infantes que presentaban dificultades en su aprendizaje a través de diferentes épocas en la historia, permite identificar diferentes periodos caracterizados por distintos modos de pensar, de criar y de tratar la infancia (Vidal, 1997). Se esboza a continuación una reseña histórica de sucesos previos que se relacionan con la evaluación del desempeño escolar.

El uso del concepto del desempeño en la escuela es posterior al periodo de la Revolución Industrial, como señala Bruggemann (1983 citado en Camarena, Chávez y Gómez, 1985) la acepción actual del concepto “rendimiento escolar” se origina en el mundo laboral industrial en el cual hace referencia a la productividad del trabajador.

Aunque el uso de término desempeño en los contextos escolares se produce posterior a la época industrial, el interés que ha existido en la sociedad sobre los procesos relacionados al desempeño escolar y las vías que se han utilizado para afrontar diversas situaciones en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje se remonta a épocas pasadas.

Al respecto, Lloyd de Mause (2002 citado en Sinason, 2006) presenta una breve historia de las dificultades de aprendizaje que data desde el siglo III a.C. hasta nuestros días. Lloyd de Mause señala seis etapas a través de la historia con diferentes modos de “atención” a los niños que presentaban dificultades para el aprendizaje.

Modo infanticida (a través del siglo III a.C.), en este periodo los niños con alguna discapacidad física y mental eran considerados como deformes y enviados a asesinar.

Modo de abandono (comenzando el siglo IV d.C.), en esta época las causas de las dificultades que presentaban los niños eran atribuidas en algunos



casos a fuerzas demoníacas o divinas, situación que conllevó a dejar o abandonar a estos niños en lugares como los monasterios para que otras personas cuidaran de ellos.

Modo de intrusión (comenzando el siglo XIV), periodo que marca una diferencia con los anteriores, en éste se hace una distinción entre personas que “nacen imbéciles”, y “los que se hacen imbéciles” durante el transcurso de su vida, atribuyendo estas situaciones a enfermedades o actos de hechicería, predominando la atribución a causas diabólicas pese a que la visión naturalista de Aristóteles empezó a ser retomada en la época del Renacimiento, al mismo tiempo, las personas que presentaban dificultades severas eran maltratadas en gran medida debido a que se los consideraba como animales sin razón, acciones guiadas por el pensamiento de la época resumido en el sentido del *cogito ergo sum*, al respecto Foucault (1967 citado en Sinason, 2006) cita a Descartes quien afirmaba, “puedo concebir a un hombre sin pies, sin manos, sin cabeza,... pero yo no puedo concebir a un hombre sin pensamiento” (p. 66).

Modo ambivalente (a partir del siglo XVIII), al inicio de esta época se empieza a elaborar diferenciaciones entre las manifestaciones de enfermedad mental y surgen los primeros defensores de los enfermos mentales, entre éstos los sistemas monásticos y algunos reaccionarios ante el maltrato que se presentaba en las instituciones de confinamiento para enfermos mentales; se destaca el médico francés Philippe Pinel quien a partir de 1790 comenzó a realizar estudios clínicos objetivos dentro del campo de la psiquiatría, a finales del siglo XVIII los presupuestos de Pestalozzi, Rousseau y Froeber permitieron introducir la idea acerca de cómo tratar a los niños que presentan situaciones problemáticas en su aprendizaje.

Modo de socialización (a partir del siglo XIX), los progresos de este siglo se dan con el humanismo; en esta época Edward Seguin afirmaba que las discapacidades pueden ser trabajadas y la capacidad del sujeto puede mejorar, propone ayudas para trabajar con estas personas, igualmente, en esta época se comienza a buscar la relación entre la inteligencia y la genética, se realizan

clasificaciones de las personas en torno a “ineducables” y con daño genético, es así como la enfermedad mental fue vista como inmutable (Sinason, 2006) al final de esta época, en el siglo XX hasta la segunda guerra mundial los principales hechos que se dieron para entender las dificultades del aprendizaje estuvieron relacionados con la construcción y el uso de pruebas que permitían medir la capacidad de los sujetos para diferenciar los niños normales de los que tenían o presentaban dificultades. Las primeras pruebas para este fin desarrolladas por Catell al igual que por Binet trataban de identificar las capacidades de un sujeto para hacer juicios y razonamientos, permitiendo clasificar niños para su ingreso al sistema escolar. En una revisión a la prueba de Stanford – Binet, Terman estableció el concepto de CI (Coeficiente Intelectual de las siglas en inglés IQ Intellectual Coeficient) que consiste en calcular un coeficiente en base a la edad mental de un individuo sobre su edad cronológica.

Modo de ayuda (comenzando en la segunda mitad del siglo XX), después de la segunda guerra mundial se produce un cambio donde se consideran los valores fundamentales, por lo tanto los niños impedidos o con dificultades son incluidos dentro del sistema escolar. Las autoridades educativas locales en diferentes naciones exigen mantener una educación especial para los niños que fuesen vistos como ineducables. A partir de 1950 se empieza a hacer una diferenciación entre las dificultades que se dan por causas orgánicas y las que se dan por causas socioculturales. Además surgen los movimientos de Salud Mental en Estados Unidos, el interés por los programas educativos para niños “deficientes” y se impulsan leyes para defender la educación pública y la integración del niño en la sociedad. En

los años sesenta surgen experiencias de integración y se derrocan prácticas antipedagógicas.

Los hechos y situaciones en relación a la atención de la infancia que ocurrieron a través de las diferentes épocas señalan cambios que tienden a la protección del menor y a reconocer en ellos particularidades en su proceso de formación.

En el contexto de las dos últimas épocas señaladas surge la adopción del término desempeño al contexto educativo, el cual ha sido utilizado con diferentes connotaciones como rendimiento o aprovechamiento, no obstante, el uso inicial del término en los contextos educativos conservó la significación original referida a la productividad y rentabilidad proveniente del ámbito de la economía y la producción industrial (Camarena y cols., 1985).

Cuevas (2001) señala que el concepto de desempeño en la escuela ha estado determinado por las diversas perspectivas de abordaje que se han presentado en diferentes momentos y por diferentes autores, entre éstas, señala que el fenómeno del desempeño y su explicación en general ha sido abordado desde dos puntos de vista, un primera perspectiva corresponde a una “visión general que concibe los fenómenos de la realidad humana en términos de relaciones causales o determinaciones lineales de factores”, por otra parte y desde otro punto de vista el autor señala que “se pretenden concebir las cuestiones humanas en su interrelación compleja, en su integralidad, considerando que el ser humano es un sujeto activo pero necesariamente situado en un contexto sociocultural concreto” (p. 48). Es así que en torno a estas perspectivas se han desarrollado diferentes estudios, investigaciones, teorías, modelos dirigidas a la comprensión del fenómeno del desempeño escolar y factores asociados a éste.

En relación a lo anterior Cuevas (2001) hace una descripción de diferentes posiciones teóricas y autores que han influido en la evaluación del desempeño escolar, en primer lugar señala una posición determinista de carácter biológico que hace énfasis en procedimientos para medir aptitudes y desarrollo intelectual (Binet, 1913; Galton, 1869; Terman y Merrill, 1975; Wechsler, 1955; citados en Cuevas, 2001); y otra concepción determinista que hace énfasis en las influencias del medio social enfocándose en aspectos socioeconómicos y culturales (Ausubel, 1964; Bailing y Golking, 1964; Deutsch, 1965; Golberg, 1963; Golbert y Tannebaum, 1967; Hunt, 1962 citados en Cuevas, 2001).

En otra posición señalada por Cuevas (2001) para abordar el desempeño escolar lo considera como una construcción social en la cual por una parte se hace énfasis en el papel de los otros como individuos o instituciones (Amador, 1993; Bochkarieva, 1977; Fernández, 1987; Holland y Eihart, 1990; Holland y Eihart, 1990; Ogbu, 1990; Perrenoud, 1990; Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Schnaider y Lee, 1990 citados en Cuevas, 2001), o se hace énfasis en papel del propio sujeto en su proceso constructivo (Gergen, 1996 citado en Cuevas, 2001). En esta posición se supera una concepción determinista, ya que se considera el desempeño escolar como un proceso que se va construyendo en determinado contexto sociocultural, sin embargo en esta construcción se enfatiza en el papel de los otros o del propio estudiante, “faltando nuevos desarrollos de interrelaciones entre sujetos y situaciones concretas que den cuenta de cómo se configuran en proceso” (Cuevas, 2001).

Una tercera posición señalada por Cuevas (2001) concibe interrelación compleja de las cuestiones humanas en su integralidad, considerando que el ser humano es un sujeto activo situado en un contexto histórico social y escolar específico (Leave y Wenger, 1995 citados en Cuevas, 2001). Desde esta perspectiva, se considera el rendimiento escolar como un fenómeno complejo y dinámico que forma parte del desarrollo personal del estudiante.

Por otra parte, haciendo referencia al concepto de diagnóstico en educación Buisán y Marín (1987) y Buisán (1997) citados en Iglesias (2006) señalan diversos aspectos que impulsaron los procesos de diagnóstico en los contextos escolares, entre estos cabe destacar, en primer lugar el origen de la Psicología Diferencial y su aplicación a partir del siglo XIX en el campo educativo, de igual manera, la necesidad de la orientación escolar y apoyo profesional que surge del diagnóstico diferencial, finalmente los autores señalan que la situación actual del diagnóstico “ya no se limita a situaciones problemáticas, a personas con dificultades, sino que se plantea siempre con fines de intervención para optimizar la realidad educativa” (Iglesias, 2006, p. 2).

Los aportes de la Psicológica particularmente de la Psicología Educativa han propiciado diferentes situaciones relacionadas con la evaluación del desempeño escolar, considerando la relevancia de la Psicología Educativa en el marco de la evaluación del desempeño escolar es importante resaltar algunos aspectos históricos del desarrollo de este campo de la Psicología.

Autores como Muñoz, García y Sánchez (1997 citados en Fernández, 1998) mencionan que la historia de la Psicología Educativa se puede delimitar en cuatro épocas. Así, en la primera época (1880-1920) la Psicología educativa se enfoca en el estudio de las diferencias individuales y la administración de tests que sirvan para el diagnóstico y tratamiento de los niños que presentan dificultades en las instituciones educativas, en esta época la Psicología Educativa aparece en sus orígenes fuertemente ligada a la educación especial. Un segundo momento (1920-1955) se produce a partir del movimiento de salud mental que promueve la proliferación de servicios psicológicos para tratar diversos problemas infantiles dentro y fuera de la escuela, se divulga la idea de una psicología "escolar" que no está limitada al diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje escolar, sino que presta atención a los aspectos emocionales, afectivos y sociales del estudiante. En una tercera fase (1955-1970) se empieza a considerar la necesidad de formar a los profesores en los avances del conocimiento psicológico, de manera que estos conocimientos puedan ser integrados en la metodología didáctica con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje. En este proceso el psicólogo es visto como el profesional que actúa de puente entre tal conocimiento psicológico y la práctica escolar. En la última fase posterior a 1970, se inicia la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria, tratando de dar mayor importancia al contexto, tanto instruccional como sociocomunitario, desligándose del típico esquema tradicional de atención individualizada.

Considerando la descripción histórica desarrollada se puede concluir que un abordaje inicial relacionados con los problemas en el aprendizaje se centraban

en el sujeto, culpabilizabilizándolo por sus dificultades y excluyéndolo del contexto escolar por no cumplir las condiciones personales para continuar con su proceso de aprendizaje.

Posteriormente se asume una perspectiva determinista que buscaba la relación entre causa y efecto de algunos factores asociados al desempeño escolar señalados por las investigaciones y abordajes teóricos del fenómeno educativo.

Actualmente se están abandonando las concepciones deterministas de ver el desempeño escolar como una problemática unicausada, se está optando por perspectivas que se centran en estudiar el fenómeno en su interrelación compleja e integral, al tiempo que se busca establecer relaciones entre el desempeño escolar y variables que se asocian a éste las cuales son objeto de intervenciones psico-educativas. Es desde esta perspectiva donde cobran importancia los procesos de medición y evaluación del desempeño escolar.

### **Medición y evaluación en los contextos escolares**

En las instituciones educativas la evaluación que predomina es la que apunta a emitir juicios de valor sobre el desempeño escolar de un determinado estudiante. Ésta generalmente corresponde a una evaluación que realiza el docente, quien señala de manera formal o informal con notas o calificaciones las posibilidades y dificultades que presentan los niños en su proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta evaluación hecha por el docente incorpora tanto elementos objetivos como apreciaciones subjetivas entorno a los resultados académicos y los comportamientos de convivencia escolar del estudiante.

Los juicios emitidos por los docentes y los reportes formales del rendimiento ilustran a los padres de familia, a los estudiantes y a los mismos docentes, los avances del niño en el aprendizaje exigido por el plan de estudios de cada institución educativa.

La evaluación del desempeño escolar suele ser compleja debido a la diversidad de factores tanto endógenos como exógenos que se asocian con el

desempeño, por tal razón, éste no puede ser evaluado exclusivamente en función de los resultados académicos y de comportamiento (Cajiao, 2008b y Cuevas, 2004 ), debido a que estos resultados dan poca cuenta sobre los procesos y los impactos de la educación en los niños como de la incidencia de los aprendizajes fuera del ámbito escolar, en la familia, la comunidad, las relaciones sociales, el trabajo, la participación cívica y en general, la calidad de vida de quienes se educan (Torres, 2005). Esta evaluación, señala Perrenoud (1990 citado en Cuevas, 2004 ) tiende comúnmente a ser sintetizada en una nota o calificación que constituye un elemento de medida para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los estudiantes e incluso, muchas veces para la discriminación, considerando que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el estudiante, no obstante, cuando las calificaciones son bajas, regulares o altas, éstas no expresan cuáles y cómo son los factores que han llevado a que un estudiante obtenga un rendimiento específico.

### **Hacia un concepto de desempeño escolar**

Aproximarse a la comprensión de lo que significa el desempeño escolar para docentes, padres de familia, profesionales e investigadores resulta engorroso debido a la conceptualización y comprensión que cada uno hace respecto a este fenómeno. Por tal razón, es importante posicionarse teóricamente desde los campos de la Psicología y la Educación de manera congruente para acercarse a esta temática.

Cabe decir, que en los contextos educativos el desempeño escolar del estudiante se constituye en una de las dimensiones más importantes en su proceso de enseñanza- aprendizaje. En estos contextos se usa el término “desempeño” para señalar cómo ha sido el “progreso” de un estudiante al hacer parte de un proceso educativo y es común el uso de varias denominaciones como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar para indicar el mismo fenómeno, generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, debido a que en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003).

Diversos autores como Martínez y Pérez (1997) y Navarro (2003) mencionan que no existe una única definición del concepto de desempeño escolar, al respecto Rodríguez (1982 en Martínez y Pérez, 1997) señala la cualidad de subjetividad y relatividad del concepto, el autor menciona que “cada cultura ha tenido un concepto, una valoración y unos métodos diferentes para determinarlo”, por lo tanto, no es fácil encontrar una conceptualización consensuada. Sin embargo, los investigadores coinciden que es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera cómo es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo (Navarro, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se hace mención de algunas definiciones del desempeño escolar construidas en diversas investigaciones a partir de las cuales se establece la conceptualización del término para la presente investigación.

Así, autores como Martínez y Pérez (1997) en un sentido general definen el rendimiento académico como un producto o resultado que rinde o da el estudiante. Forteza (1975 citado en Martínez y Pérez, 1997) menciona que el rendimiento en relación a un sujeto “tiene que ver con el cuánto y el cómo ejecuta su labor” (p. 25). Por su parte, González (1975 en Martínez y Pérez, 1997) menciona que el desempeño es “fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución” (p. 24).

Tournon (1984, citado en Montero y cols., 2007) define el concepto de rendimiento académico como, un resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos (p. 217).



Por su parte Morales y cols., (1999) definen el rendimiento escolar como “la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante” (p. 58), además resaltan que ese complejo mundo envuelve cualidades individuales, del medio socio-familiar, de su realidad escolar y por tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones.

Igualmente Palacios (2000 citado en Ruiz de Miguel, 2001) destaca que el desempeño escolar es una situación con múltiples causas y repercusiones en el que están implicados factores individuales del estudiante, factores educativos y factores familiares.

Cuevas (2001) considera que para estudiar el desempeño escolar requiere comprenderlo como “una realidad que forma parte del desarrollo personal del estudiante en un contexto sociocultural concreto” (p. 46), destacando la relación del estudiante con los demás sujetos escolares considerando en el abordaje del desempeño escolar significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas.

Navarro (2003) define el rendimiento académico como un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 12).

Cajiao (2008b) menciona que el desempeño escolar en los contextos educativos se asume tanto para los resultados académicos como para muchos de los comportamientos y actitudes de niños, niñas y jóvenes, entendiendo el desempeño escolar como un fenómeno multifactorial.

Las definiciones del desempeño escolar mencionadas anteriormente apuntan a conceptualizaciones integradoras, evitan explicaciones deterministas y le confieren al desempeño escolar cualidad de complejidad. Considerando las anteriores premisas y el contexto en el que se desarrollará la presente investigación, se asumirá el desempeño escolar como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos que permiten aproximarse a una

evaluación del perfil del estudiante en relación con su proceso de enseñanza - aprendizaje, e involucra tanto los resultados académicos como muchos comportamientos y actitudes de los niños que se presentan en un contexto sociocultural concreto y que hace parte de los procesos de desarrollo personal, escolar y social del estudiante.

Esta conceptualización provee un marco para la evaluación del desempeño escolar, así, el desempeño escolar se concibe como un fenómeno de carácter multifactorial y de naturaleza multidimensional. Multifactorial porque al desempeño escolar se encuentran asociados diversidad de variables y factores entre estos biológico – de la salud, del desarrollo físico – cognoscitivo, afectivo – motivacionales, socio – familiares y educativos; y multidimensional porque se enmarca en las dimensiones personal, académica y socioambiental del estudiante.

Después de haber conceptualizado el desempeño escolar, a continuación se presenta el concepto de factor asociado y la descripción de los factores que se consideraran para la construcción del instrumento.

### **Factores Asociados al Desempeño Escolar**

El desempeño escolar se ha constituido en un foco de interés para el campo de la investigación educativa. Por tal razón, se realizan investigaciones desde diferentes disciplinas y con fines diversos, los cuales se publican en artículos que dan a conocer resultados de éstas a nivel local, nacional e internacional con el fin de explicar el desempeño escolar en los diferentes niveles de educación, señalando diversos factores que presentan cierta incidencia sobre el desempeño (Montero y cols., 2007). Otros investigadores como Tsiantis y Macri (1995 citado en Vidal, 1997) indican la importancia de considerar la interacción entre factores, más que los efectos de factores aislados.

Page (1990 citado en Montero y cols., 2007) menciona que anteriormente las investigaciones se centraban en el rendimiento académico considerando calificaciones, pruebas y test como indicadores de éste. Sin embargo, actualmente los estudios han tomado un viraje diferente, en el sentido

que hoy en día, los investigadores se centran en establecer relaciones entre el desempeño y variables que posteriormente son objeto de intervenciones en el ámbito escolar. Montero y cols., (2007) afirman que para este fin, es importante identificar y definir variables que sean susceptibles de ser intervenidas desde la pedagogía y la psicología educativa en las instituciones educativas y el sistema escolar.

En este orden de ideas, tomando la definición que aparece en el PERCE (UNESCO - OREALC, 2001) se afirma que un “factor asociado es una variable o conjunto de variables que se encuentran relacionadas con o que explican el resultado de otra variable”. En el caso particular de la presente investigación la variable Factor Asociado se asume como el conjunto de eventos, circunstancias y comportamientos que se encuentran implícita o explícitamente presentes en la dimensión personal, académica y sociofamiliar del estudiante, cuya presencia explica o se relaciona con su desempeño escolar.

Para el desarrollo de esta investigación se considera el estudio de variables agrupadas en cinco factores: afectivo – motivacional, biológico – de la salud, del desarrollo físico – cognoscitivo, educativo y socio – familiar variables que promoverán o inhibirán el desempeño particular de los estudiantes y que se encuentran dentro de las dimensiones personal, académica y socioambiental. Estas dimensiones se encuentran sustentadas de manera similar en varios referentes teóricos y estudios que se han hecho por parte de otros investigadores (Iglesias, 2006; Montero, 2007; Muñoz y cols., 2005; Ruiz de Miguel, 2001; Uzcátegui y cols., 2007).

Considerando la dimensión personal se contemplan aspectos del desarrollo biológico, psicomotor, cognoscitivo/intelectual, cognitivo, motivacional, afectivo y social con sus áreas relacionadas. En cuanto a la dimensión académica se evalúan aspectos relacionados con el estudiante, el profesor, el aula, los programas, medios educativos y la institución escolar. Finalmente, la dimensión socioambiental contempla aspectos de la familia, el grupo de pares, el ámbito del barrio y la comunidad.

Finalmente es importante hacer mención de la dificultad que entraña hacer una distinción clara entre todas las variables, como ya se mencionó el rendimiento escolar está configurado por una intrincada red de factores y por tal razón resulta difícil discernir la importancia concreta de cada factor. Sin embargo, para efectos de la presente investigación se elaboró una clasificación y operacionalización de los factores para tener claridad sobre los factores que se abordarán en el estudio.

**Factor Afectivo – Motivacional:** Este factor abarca variables de carácter afectivo y motivacional, elementos que hacen parte del desarrollo evolutivo del niño en los diferentes contextos donde se desenvuelve. Estas variables consideran aspectos relacionados con la emoción, los sentimientos, la motivación, la autoestima, el autoconcepto, las preferencias personales, entre otros aspectos que presentan incidencia en el rendimiento escolar y el aprendizaje (Galindo, 2002; Iglesias, 2006; Jadue, 2002; Prada de Vera, 1990)

Para efectos del presente estudio se tratará de delimitar estas variables en función de la operacionalización del factor en relación a variables que necesitan tenerse en cuenta para la evaluación psicológica dentro de los contextos escolares para niños de primer grado.

Con respecto al ámbito afectivo del niño, éste se relaciona con la experiencia emocional generalizada que no se puede identificar con una emoción específica ni con un estímulo en particular, sino como un proceso interactivo de las personas que involucra diversidad de experiencias, emociones y sentimientos. Teniendo en cuenta que la afectividad se constituye como un proceso interactivo, cobra importancia considerar la socialización, la autorregulación y estabilidad emocional del sujeto para relacionarse con los otros que pueden ser padres, profesores o grupo de pares (Aguado, 2006; Iglesias, 2006). Jadue (2002) señala que las emociones cumplen una función reguladora que ayuda a adquirir patrones de comportamiento adaptativo, de igual manera, la autora afirma que los niños con problemas emocionales, conductuales y sociales presentan déficit en las habilidades de socialización, pobre autoconcepto, dependencia, sentimientos de

soledad, conducta disruptiva, hiperactividad, distractibilidad e impulsividad, lo que afecta su rendimiento en la escuela.

La fortaleza y la debilidad en competencia emocional en los estudiantes puede predecir su éxito en las interacciones sociales y en otros ámbitos tales como el rendimiento escolar, particularmente cuando las circunstancias requieren el manejo de las emociones y/o adecuadas relaciones sociales (Jadue, 2002).

La vida afectiva del niño se desarrolla y organiza a partir de las primeras experiencias de vida como lo señala Aguirre (1994), por lo tanto, es importante considerar la historia personal del sujeto para conocer las relaciones de acogida, de cuidado, de satisfacción o de abandono en los primeros años de vida, los estados afectivos y las actitudes del sujeto frente a estas situaciones.

Las relaciones entre el niño y las demás personas que lo rodean, en especial sus padres, se convierten en un elemento fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y de su mundo, aspectos que configuran su autoestima y autoconcepto (Iglesias, 2006; Prada de Vera, 1990,). Prada de Vera (1990) señala que en los primeros años escolares, los factores del hogar influyen en las características personales, cobrando importancia la relación que se presenta entre el autoconcepto y la historia de éxitos y fracasos escolares, de igual manera, tomando como referencia estudios sobre esta relación, varios autores (Bloom, 1976; Calhoun y Morse, 1977; Kifer, 1975 citados en Prada de Vera, 1990) sugieren que en la escuela debe hacerse una evaluación a los niños en relación con el autoconcepto y autoestima.

En cuanto al ámbito motivacional, es importante precisar que la motivación “no es un proceso unitario” si no que abarca diversidad de componentes (Nuñez, 1996 citado en García, 1997). Autores como Beltrán (1993), Bueno (1995), McClelland (1989) citados en García, (1997) señalan que existe una definición consensuada acerca de la conceptualización de este constructo como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Considerando el contexto escolar y el comportamiento de los estudiantes, aspectos como las actitudes, percepciones, creencias, expectativas e intereses

que tiene el estudiante de sí mismo, de la tarea a desarrollar y de las metas u objetivos que pretende alcanzar, se constituyen en factores que orientan y dirigen el comportamiento del estudiante en el ámbito escolar (Iglesias, 2006; García, 1997; Mejía, 2006).

Generalmente la motivación académica es tratada desde la perspectiva de la persona, sin embargo, no se puede desconocer la influencia de variables externas o contextuales en la motivación personal. Las variables personales están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el niño realiza una actividad determinada (García, 1997).

En relación a las variables personales, éstas se encuentran sustentadas en investigaciones y en teorías sobre la motivación planteadas por Pintrich y De Groot (1989, 1990 citados en García, 1997), las cuales consideran tres componentes básicos de la motivación, el componente de expectativa, el componente valor y el componente afectivo.

El componente de expectativa hace alusión a las creencias, expectativas y valoraciones que el estudiante hace de sus capacidades para realizar una tarea, aspectos que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Por tanto, el rendimiento académico de un estudiante se explica en cierta medida considerando las capacidades reales del estudiante y las creencias personales sobre sus propias capacidades para realizar sus tareas escolares.

El componente valor hace referencia a las metas de los estudiantes. Las metas que se propone un sujeto dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y distintos patrones motivacionales. Las metas pueden tener una orientación intrínseca, es decir, el estudiante puede estudiar por el deseo de saber, por curiosidad o por el interés de aprender, mientras la orientación extrínseca de un sujeto hacia una meta se orienta por la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de los padres, docentes o compañeros, de igual manera se orienta hacia la evitación de valoraciones negativas o castigos.

El componente afectivo considera las reacciones emocionales de los niños ante la tarea (Pekrun, 1992 citado en García, 1997). Las emociones forman parte de la vida psicológica del niño y presentan una alta influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Las emociones positivas como la alegría por realizar una tarea, así como las emociones negativas como la tristeza, la ira, la ansiedad influyen en la motivación intrínseca y extrínseca del sujeto hacia su aprendizaje y por lo tanto pueden conducir a un incremento o decremento del rendimiento escolar.

Con respecto a la evaluación de los factores motivacionales Guzmán (1995) afirma que los motivos no pueden verse, ni medirse directamente, la motivación de los niños debe ser inferida a través de su conducta y de las diferencias individuales.

Respecto a los factores afectivos pueden ser evidenciados a través del comportamiento, Jadue (2002) señala ciertas aspectos o situaciones que puede presentar un niño que permitirían detectar dificultades en el ámbito afectivo cuando estas se presentan por un periodo largo de tiempo y perjudican el rendimiento escolar, entre éstas, dificultad o una incapacidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud física; dificultad o una incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y con sus profesores; conducta inapropiada o respuestas emocionales inapropiadas frente a circunstancias corrientes; notoria disposición de ánimo de infelicidad y tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares.

**Factor Biológico y de la Salud:** El factor biológico y de la salud hace referencia a las condiciones genéticas, hereditarias y constitutivas del niño, también se relaciona con aspectos prenatales, perinatales y postnatales, entre estas, enfermedades paternas, condiciones del parto, enfermedades del niño, traumatismos, condiciones higiénico-sanitarias, peso, talla y alimentación del niño, entre otras. Diversas alteraciones en las funciones biológicas y en las condiciones

de salud pueden ejercer una influencia determinante en el proceso de aprendizaje del niño durante su vida. (Fernández, s.f; Uzcátegui y cols., 2007).

Con respecto a las condiciones genéticas y su incidencia en el aprendizaje, se menciona que los defectos cromosómicos que se producen en el período prenatal pueden generar enfermedades congénitas, trastornos genéticos, enfermedades cerebrales que derivan en el deterioro de las capacidades mentales y físicas de los niños, necesarias para su proceso de aprendizaje (Prada de Vera, 1990). Así por ejemplo, Prada de Vera (1990) menciona que muchas de las alteraciones del sistema nervioso central, en especial las que dan lugar al retardo mental, tienen origen genético. De igual manera, cobran importancia los factores hereditarios en el aprendizaje, Casasbuenas y Escallón (2001) mencionan que se observa una prevalencia alta de trastornos o dificultades en algunas familias, sin embargo, esto no indica que se herede el mismo trastorno, sino la disfunción cerebral que lleva a un tipo específico de dificultad para el aprendizaje que puede ser distinta en cada sujeto.

En cuanto al periodo prenatal o gestacional que tiene una duración aproximada de 266 días o 38 semanas y, considerando que sucede dentro de un medio ambiente controlado denominado útero, es necesario tener en cuenta las influencias ambientales que pueden afectar el desarrollo del feto. Situaciones como condiciones de salud física y emocional de la madre, exposición a sustancias tóxicas o radiación, consumo de drogas, nutrición, la edad de la madre en el momento de la concepción, el tipo de atención médica, entre otros factores ambientales presentes en el periodo prenatal que pueden generar alteraciones en el desarrollo del feto y en su posterior desarrollo (Craig, 1992; Frosting y Muller, 1986 citados en Uzcátegui y cols., 2007)

Respecto al periodo perinatal, conceptualizado como las condiciones presentes al momento del nacimiento, se pueden considerar los nacimientos pre y post término, los cuales pueden representar altas probabilidades de que el niño presente problemas relacionados con el aprendizaje y el comportamiento (Prada de Vera, 1990), así mismo las complicaciones presentes al momento del



nacimiento como trauma obstétrico, infecciones, hipoxia que puede generar efectos graves y perdurables en el desarrollo mental y motor de los niños (Frosting y Muller, 1986 citados en Uzcátegui y cols., 2007), de igual manera, el peso y talla del recién nacido se constituyen en elementos que redundarán en el desarrollo del niño, por ejemplo, aquellos bebés con bajo peso al nacer, en edad escolar presentan mayores problemas sociales, de atención, de lenguaje y comportamiento (Brooks-Gunn, Klevanov y McCormick, 1994 citados en Papalia, 2001). Otros elementos como la atención y acceso a servicios médicos al momento del nacimiento, los cuidados iniciales brindados por padres y/o cuidadores, la situación de salud del feto pueden favorecer o no el desarrollo integral del niño a mediano y largo plazo (Uzcátegui y cols., 2007).

En cuanto al periodo postnatal es importante considerar el desarrollo y los patrones de maduración durante los primeros meses de vida y durante la primera infancia (Craig, 1994; Vidal, 1997), de igual manera son importantes los antecedentes personales de tipo médico como situaciones de accidentalidad, intervenciones quirúrgicas a temprana edad, hospitalización, atención médica oportuna, malnutrición que se puede dar por exceso o por defecto, enfermedades crónicas y específicas, entre otras situaciones que pueden generar un retroceso en el desarrollo social, académico y afectivo del niño (Valdivieso, 1997 citado en Uzcátegui y cols., 2007).

La importancia de considerar los diferentes aspectos y circunstancias presentes en el periodo prenatal, perinatal y postnatal son de significación etiológica porque pueden explicar en cierta medida las dificultades de aprendizaje presentes en el niño que se hacen más evidentes en los primeros años escolares (Casasbuenas y Escallón, 2001).

En la edad escolar, condiciones de salud del niño como infecciones de diferente tipo, enfermedades alérgicas, dermatológicas, digestivas, enfermedades o deficiencias visuales o auditivas afectan en forma directa los procesos de aprendizaje y el desarrollo psicosocial de los niños escolarizados (Contraloría General de la República, 2005), además se debe considerar que el estado de

salud de los niños está afectado por factores nutricionales presentes en los primeros años de vida. Diversos estudios (Stoch y Smythe en Leiva y cols., 2001) confirman que la nutrición se convierte en un factor decisivo para el crecimiento del cerebro y el desarrollo intelectual, y que por lo tanto, factores ambientales favorables podrían contribuir a disminuir los efectos de una malnutrición.

Las condiciones de salud deben considerarse como parte de la valoración psicológica y deben constituirse en elementos de atención en el contexto escolar y familiar.

**Factor del desarrollo físico y cognoscitivo:** Las variables que configuran este factor se constituyen en aspectos que más determinan el éxito o fracaso escolar (Galindo, 2002). Al momento de ingresar al ambiente escolar, el niño debe “demostrar ciertas capacidades mínimas relativas al habla, la audición, la lectura, la escritura, el razonamiento, las habilidades matemáticas y las destrezas sociales” (Saavedra, 2005), estas capacidades, habilidades y destrezas, tienen como base el desarrollo de la motricidad fina y gruesa y el desarrollo de procesos cognitivos básicos y superiores que están en estrecha relación con condiciones de salud, aprendizaje y socialización con las que el niño cuenta (Craig, 1992).

Iglesias (2006) señala la importancia de este factor dentro de la evaluación de una dimensión individual. Siguiendo a este autor, dentro de los factores del desarrollo psicomotor y cognoscitivos se contemplan los ámbitos de capacidades psicomotoras, de los procesos cognitivos y aptitudes intelectuales, y el ámbito del lenguaje y la comunicación, sin desconocer que éstos se encuentran relacionados con otros ámbitos de la dimensión individual, sociofamiliar y académica.

En las capacidades psicomotoras se señalan aspectos de motricidad como habilidad básica que el individuo tiene para su autoconocimiento y el de su entorno inmediato. La evaluación de la psicomotricidad se centra generalmente en dos aspectos, esquema corporal y coordinación general (Iglesias, 2006).

En los aspectos del esquema corporal se encuentran la situación y localización corporal donde el niño conoce y localiza las diferentes partes tanto en su propio cuerpo como en el de los demás, y la independencia segmental que le

permite tomar conciencia al niño de las articulaciones y la disociación de sus movimientos ya sean simples o combinados.

La coordinación general se refiere al control que el niño tenga de su movimiento y las posiciones de su cuerpo, dentro de ésta se consideran la lateralidad, direccionalidad, equilibrio, motricidad general o gruesa y motricidad fina. Varios autores (Galindo, 2002; Guzmán, 1995; Prada de Vera, 1990; Uzcátegui y cols., 2007) señalan estos aspectos como básicos en el desarrollo de las habilidades que un niño escolar debe presentar.

Dentro del ámbito de los procesos cognitivos y de aptitudes intelectuales se señalan capacidades de abstracción, comprensión, cálculo y razonamiento espacial, la percepción viso-motriz, las acciones coordinadas en función de un resultado, la planificación, la atención y memoria. (Paterno y Eusebio, s.f).

El ámbito del lenguaje y la comunicación comprende aspectos del lenguaje considerado como un código para comunicar información que forma parte del sistema cognitivo del individuo en tanto que su aprendizaje y uso se explica en términos de procesos cognitivos (Iglesias, 2006). Dentro de los aspectos que se relacionan con el lenguaje partiendo de un consenso de diversos teóricos y diferentes disciplinas (Reich, 1996 citado en Iglesias, 2006) se consideran cinco dimensiones del lenguaje entre éstas fonología, semántica, morfología, sintaxis y pragmática.

Respecto al lenguaje los procedimientos para su evaluación son múltiples y están encaminados a evaluar la forma, el contenido y el uso, para esto se consideran aspectos de la función simbólica, la expresión oral (fonación, articulación y ritmo) y la comprensión, a partir de las cuales se pueden identificar trastornos específicos del lenguaje o dificultades que impidan un buen desempeño escolar y social (Iglesias, 2006).

La identificación de dificultades en el lenguaje puede hacerse a través de la observación en situaciones naturales, se debe prestar atención a las funciones lingüísticas entre ellas la fonológica, teniendo en cuenta la parte articuladora, acústica y auditiva; la morfosintaxis, el vocabulario, la comprensión, la abstracción

y la pragmática (Paterno y Eusebio, s.f). Con respecto al lenguaje, Zambrano y Martínez (2008) citando a Piaget (1945) señalan que, “si no se logra un desarrollo adecuado de lenguaje, el aprendizaje de tareas posteriores en cualquiera de sus ámbitos se dará parcialmente o de manera deficiente”.

El déficit en uno o varios de estos aspectos que configuran los factores del desarrollo físico y cognoscitivo derivan en problemas de aprendizaje principalmente en las áreas de cálculo, lectura y escritura y generan un bajo desempeño escolar. De la Cruz y Vega (1989, 1998 citados en Guevara y cols., 2007) señalan que para la lecto-escritura y las matemáticas deben estar presentes en el niño conductas relacionadas con el desarrollo motor fino y grueso, las relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico y comprensión de narraciones, de igual manera, menciona que estas habilidades pueden desarrollarse a través de la educación formal e informal.

Los aspectos relacionados con el desarrollo físico y cognoscitivo son referidos comúnmente con el término aprestamiento o *school readiness* para la instrucción escolar, termino acuñado por Elksnin, Larsen, Wallace (1992, citados por Guevara y cols., 2007) y que comprende habilidades cognoscitivas, de lenguaje, sociales y en general conductas que usualmente se requieren para un aprendizaje escolar eficiente.

Muchos de estos aspectos pueden ser identificados tanto por los docentes como los padres de familia a través de signos o señales que indican dificultad y que pueden estar relacionadas a aspectos como organización temporo-secuencial, orientación espaciovisual, audición y lenguaje adecuado, memoria, función motriz fina y gruesa (Uzcátegui y cols., 2007), esto considerando las ejecuciones de los niños en las tareas escolares y del hogar, aspectos que permiten obtener datos valiosos no sólo para identificar las causas de los errores sino para encontrar soluciones satisfactorias que permitan superar tales dificultades (Solovieva y cols., 2005).

**Factor Educativo:** Hacer mención a variables del factor educativo asociados al desempeño escolar, implica referirse a elementos institucionales, del docente, del estudiante, del aula de clase y de los medios y programas educativos. Estos elementos, propios del contexto escolar le posibilitan a cada niño su proceso de aprendizaje, y a la vez configuran en cierta medida su desempeño escolar en conjunción con otros factores.

En cuanto a los elementos institucionales, cada escuela debe contar con los insumos básicos y necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar, es necesario que se cuente con el equipo docente y otros profesionales como Psicólogo, Trabajador Social, Orientador Escolar quienes básicamente cumplen con la función de apoyar la labor docente y de implementar acciones en procura del bienestar de la comunidad escolar.

Se considera de importancia los insumos materiales como libros, material didáctico, la infraestructura, el inmobiliario y los servicios que se prestan al interior de las instituciones educativas como la biblioteca, el restaurante, así como, los servicios especiales de Psicología, Orientación escolar, Aulas de apoyo y Enfermería (Iglesias, 2006; Torres, 1995). La falta de estos recursos materiales y servicios educativos afectan la calidad educativa de los estudiantes.

De igual manera, no se puede desconocer la incidencia de los programas y medios educativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como los contenidos curriculares, las estrategias de apoyo cuyo objetivo es sensibilizar y motivar al estudiante hacia la tarea de aprendizaje, al igual que la metodología didáctica, las prácticas pedagógicas que deben estar inspiradas en un contexto afectivo, (Maturana, 1991 citado en Riquelme, López y Toloza, 2005) y el sistema de evaluación que hace referencia a las estrategias y recursos que se implementan en la escuela y que utiliza el docente para evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados por cada estudiante.

Dentro del factor educativo, cobra importancia el aula escolar, pues se constituye en el espacio donde se desarrollan procesos no solo de enseñanza - aprendizaje sino también de socialización y convivencia, por tal razón, es

significativo conocer el clima escolar del aula, con el objetivo de identificar relaciones profesor – estudiante y estudiante – estudiante, relaciones que favorecen las destrezas sociales del niño en función de las actividades cotidianas y regulares como el trabajo en grupo, el desarrollo de tareas, actividades recreativas y la organización que se presenta entorno al aprendizaje cooperativo que debe estar caracterizado por el apoyo, la ayuda y la responsabilidad compartida entre el docente y los estudiantes.

Teniendo en cuenta la interacción docente - estudiante en la tarea educativa, autores como Cuevas (2004) y García (1997) ponen de manifiesto la incidencia directa del docente en el desempeño escolar, en la motivación, el autoconcepto y autoestima del estudiante, así variables como las expectativas y prejuicios que el docente se forma acerca de cada uno de sus estudiantes, influyen en la manera cómo enseña y cómo aprenden ellos, igualmente elementos como la formación profesional, la experiencia docente, la capacitación técnica y las expectativas en torno su labor, se pueden convertir en factores que favorecen o no la aparición de las necesidades educativas escolares (Henao y cols., 2007).

Finalmente, se consideran dentro de este factor elementos relacionados con el estudiante y que influyen en su proceso de formación académica como su grado de escolaridad y preparación antes de ingresar al primer grado de primaria, el desempeño escolar en las diferentes áreas, los hábitos y técnicas de estudio denominados así a los recursos que utiliza el estudiante para desarrollar una actividad determinada, las habilidades y capacidades en función de las actividades escolares y extraescolares, las estrategias y técnicas de trabajo que son utilizadas por los estudiantes de forma intencional, coordinada y contextual para trabajar en sus actividades escolares, así lo afirman Monereo y Clarina (1993 citados en Iglesias, 2006).

**Factor Socio- Familiar:** Este factor considera variables sociales y familiares que se encuentran mutuamente influenciadas e inciden directa o indirectamente en el desempeño escolar de los estudiantes, generalmente las variables sociales configuran y enmarcan a las variables familiares. Se consideran

las conexiones e interrelaciones que se presentan entre la persona, la familia y la sociedad.

En cuanto a los aspectos familiares cabe decir que existen un sinnúmero de situaciones que se asocian con el desempeño escolar de los estudiantes. Muchos estudios ponen de manifiesto la importancia de la dimensión familiar principalmente para el diagnóstico en los contextos educativos (Ceballos, 2006; Morales y cols., 1999; Muñoz y cols., 2005, Ruiz de Miguel, 2001; Schiefelbein, Vélez y Valenzuela, 1994). Esperanza Ceballos (2006) considera, que si se prescinde del análisis del contexto familiar se descuida la comprensión holística de la realidad educativa.

Así, entre las variables familiares que se pueden mencionar están los aspectos socio-estructurales que hacen referencia a la composición familiar entendida como el número de miembros que conforma el núcleo familiar y su estructura, así también el nivel económico que determina en cierta medida la disposición de los recursos educativos con los que cuenta el niño para estudiar y el nivel cultural de los padres haciendo referencia a la formación académica que han recibido (Ruiz de Miguel, 2001; Iglesias, 2006). Según varias investigaciones, el nivel de escolaridad de los padres, principalmente la preparación de la madre, favorece el aprendizaje de los niños debido a que los padres con un mayor nivel de escolaridad cuentan con mayores herramientas de enseñanza para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos (Jadue, 2007). Igualmente Coleman (1966 citado en Morduchowicz, 2003) afirma que las características socio-económicas de la familia del niño influyen notoriamente en los resultados escolares.

En torno a la familia existen aspectos organizacionales que inciden en el desempeño escolar de los niños, como la regulación y variedad de actividades cotidianas que realizan los miembros de la familia, la distribución de tareas, la ocupación de los padres o de las personas responsables del niño y las prácticas educativas que se derivan generalmente de las ideologías, los valores educativos y la formación cultural del núcleo familiar, así lo afirman Bartau, Etxeberria, Maganto (2003 citados en Ceballos, 2006). En la medida que exista una

regulación de actividades y organización de los miembros del hogar, el niño podrá contar con personas que orienten su proceso escolar y desarrollará actividades dentro o fuera de su entorno familiar que aporten a su desarrollo integral.

Con respecto a los aspectos organizacionales se considera que estos se ven claramente influenciados por elementos actitudinales (Martínez, 1996 citado en Ceballos, 2006; Ruiz de Miguel, 2001) como las creencias, las metas y los intereses educativos del grupo familiar (Grusec y Goodnow, 1994; Triana y Rodrigo, 1993; Freixa, 2003 citados en Ceballos 2006). Así, las creencias educativas que los padres o cuidadores tienen sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, la motivación que los niños reciben de sus padres, las metas educativas o los logros escolares que se espera de los niños, las expectativas educativas y las atribuciones positivas o negativas de los padres y de su círculo familiar, influyen notoriamente en las actitudes que el niño asume respecto a la escuela y en las motivaciones para su aprendizaje. No obstante que el efecto se va a presentar en la dimensión individual del niño, el hecho que su origen resida en la familia convierte a esta en un foco de interés para una intervención.

De igual modo, los aspectos procesuales presentes en la familia abarcan la interacción familiar y las competencias requeridas para ello (Beavers y Hampson, 1995; Shapiro, 2001 citados en Ceballos, 2006), las cuales se hacen manifiestas en el nivel de comunicación, en las habilidades que se presentan en el diálogo entre padres e hijos, en la cantidad de tiempo que comparte el grupo familiar, en las expresiones de afecto, y en los estilos educativos de los padres, aspectos que determinan significativamente procesos de socialización, aprendizaje y desempeño escolar en los niños (Elmen, Mount, y Steinberg, 1989 citado por Pinzón, 2002).

De igual manera se consideran las interacciones que se establecen entre el grupo familiar y agentes externos a éste, donde cobra importancia para la evaluación del desempeño escolar las relaciones que se establecen con el centro escolar, que implican la comunicación, cooperación y participación de los padres (Iglesias, 2006). La familia y el colegio constituyen dos sistemas con diferentes



niveles, grados y formas de relacionarse, comunicarse e interactuar. Dependiendo de la forma en que esta relación se dé, se producen mayores o menores espacios de intersección entre ambos sistemas, espacio en el cual, se encuentra el niño-hijo-escolar. En este espacio, se producen relaciones que pueden estar coloreadas con diversos matices, ya sea de colaboración y complementariedad, pero también de tensiones, fricciones y diferencias.

Por su parte, Jadue (1997) señala la relevancia de algunas variables asociadas al desempeño escolar destacando el nivel educativo de los padres, disponibilidad de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, baja calidad y escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela y efectividad de las estrategias utilizadas por los padres para enseñar a sus hijos. De igual manera, la autora menciona situaciones adversas como hacinamiento, conflictos intrafamiliares, el estado de salud de los familiares, el maltrato infantil, la desvalorización del trabajo escolar entre otras que afectan los procesos cognitivos y habilidades necesarias para el éxito en la escuela. De manera similar estos aspectos son señalados por la Contraloría General de la República (2005) como variables que afectan el desempeño escolar en el contexto colombiano, sobre todo en los primeros años de educación.

En relación a los aspectos sociales se tienen en cuenta situaciones concernientes al barrio, la comunidad o el entorno inmediato del niño y su familia. De acuerdo con varios estudios (Contraloría General de la República, 2005; Jadue, 1997) a las escuelas llegan niños procedentes de comunidades donde se presenta deprivación cultural, altos índices de violencia, conflicto armado, discriminación y desplazamiento, en estos estudios se señala la importancia de considerar estos aspectos del medio sociocultural de donde proceden los estudiantes, en tanto que estas situaciones trascienden en el contexto educativo, por tal razón, deben ser analizados desde la escuela para conocer su influencia y el impacto en la educación.

De igual manera las condiciones y características del entorno inmediato determinan en gran medida las relaciones que se dan entre iguales o grupo de

pares con el niño, así como los nexos de los demás miembros del grupo familiar y la comunidad. Bryk y Schneider (2002), Putnam (2001) citados en Brunner y Elacqua (2003) explican que la residencia en vecindarios socialmente más desorganizados, con un menor involucramiento en la escuela, presencia de desempleo, pandillas y drogas, generan menos actividades comunitarias y menos confianza en la escuela y en la gente en general, por el contrario, situaciones favorables de la comunidad tendrán un efecto positivo en el proceso educativo de los niños. Estas situaciones influyen en el ambiente familiar en el que el niño se desarrolla lo que genera un impacto sobre él y su desempeño escolar.

**Definición de Desempeño Académico:** Construir una definición sobre desempeño académico que integre las posturas de los diferentes profesionales que se han dedicado a su estudio e investigación, es una tarea bastante complicada, por cuando muchos de ellos asumen aproximaciones frente a este constructo que difieren significativamente entre si. En consecuencia, a continuación se pretende partir de un concepto claro sobre desempeño académico, aceptando que lo será para los fines y características de este estudio, pero que probablemente no será representativo de las diferentes formas de acercarse al mismo.

En primer lugar, es necesario reconocer que además de desempeño académico, existen otros términos como “desempeño escolar”, “rendimiento académico” o “rendimiento escolar”, que aún con algunas diferencias de carácter semántico, poco claras todavía, en la práctica son utilizados como sinónimos (Porcel, Dapozo y López, 2010; Navarro, 2003) y de esa manera es como se tratarán en el presente artículo.

Como elemento común a este uso del término, en diversos autores se identifica la calificación o estimación cuantitativa (el valor directo, promedio de una asignatura, promedio general) que el profesor hace del logro de los objetivos de aprendizaje, demostrado por el alumno al resolver pruebas de diferente tipo (Silva y Sarmiento, 2006; Porcel, Dapozo y López, 2010; Verlaine y Spinelli, 2007;

Sánchez, Osornio, Valadez, Heshiki, García y Zárata, 2010; Arenasy Fernández, 2009).

Sin embargo, no se debe descuidar el hecho de que las calificaciones son simplemente un indicador de lo que sea que se defina como desempeño académico, y por lo tanto, decir este se define por las calificaciones del estudiante constituiría a todas luces una falacia del tipo *petitioprincipii* (*explicación circular*). Así entonces, para esta investigación se asumirá el promedio general las calificaciones de los estudiantes en cada periodo, como operativización de la variable desempeño académico, pero se espera (puesto que no está bajo el control de los investigadores) que dichas calificaciones se hayan asignado con base en un concepto integral de este constructo. Concretamente, el desempeño académico, se conceptúa aquí como el cumplimiento de objetivos de aprendizaje (Vélez y Roa, 2005); se sume que dichos objetivos no solo se limitan a la repetición de información o resolución de algoritmos de manera descontextualizada, si no que incluyen también la adaptación del estudiante a la vida escolar y la aplicación de sus aprendizajes en la cotidianidad de su vida (Verlaine y Spinelli, 2007), la relación con el otro basada en el respeto a los acuerdos sociales, el actuar crítico (Aldana, Pérez y Rodríguez, 2010) y la capacidad de crear y aprender, entre otros objetivos de aprendizaje que serán particulares de cada contexto social e histórico.

Con la definición anterior, se sugiere que la integralidad o parcialidad del concepto, está en estrecha relación la presencia de estas cualidades en los objetivos de aprendizaje; así por ejemplo, si se tienen objetivos de aprendizaje descontextualizados y que desconocen lo humano, la valoración del desempeño académico (que se hace en función de dichos objetivos) necesariamente será descontextualizada y desconocerá lo humano. En este punto se debe advertir que a pesar de su dependencia, objetivos de aprendizaje y desempeño académico, no son lo mismo, puesto que mientras los primeros en última instancia plantean criterios de logro en función de lo que un grupo social ha valorado como deseable

para su cultura, el desempeño académico expresa la relación (en términos de cumplimiento) entre el comportamiento del educando y esos criterios de logro.

### **Autocontrol**

Popularmente el autocontrol se ha asociado con una capacidad interna relacionada con constructos tan ambiguos como la “fuerza de voluntad” el “tesón” u otro tipo de supuestas capacidades de un origen y naturaleza poco clara. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2008) define el autocontrol como: “Control de los propios impulsos y reacciones”. Esta definición, desde el punto de vista semántico es apropiada y describe la acción (el control) y denota que quien la realiza y sobre quien se realiza, son la misma persona. No obstante –como es lógico para una definición de diccionario- no indica nada acerca de la manera como se logra realizar dicha acción.

Una definición de autocontrol muy conocida dentro de la psicología cognitivo comportamental es la de Labrador, Cruzado y Muñoz (1993) quienes lo definen como una habilidad aprendida, que enmarca todas aquellas conductas controladas de manera exclusiva por variables auto generadas (físicas, sociales o cognitivas), que tengan la función de disminuir la probabilidad de ocurrencia de otra conducta o conjunto de ellas, a las que son contingentes consecuencias que en algún momento podrían resultar aversivas para la persona que se comporta.

Esta definición resulta muy general y hasta cierto punto ambigua al presentar como centro del autocontrol a *variables autogeneradas de carácter físico, social o cognitivo, que tienen la facultad de controlar otras conductas*. Lo que se puede entender como variables autogeneradas es demasiado amplio y la mención del tipo de naturaleza que pueden asumir, no resta nada significativo a dicha ambigüedad. De igual manera, el que disminuyan la probabilidad de otras conductas, tampoco otorga un sello lo suficientemente particular para delimitar un grupo de conductas específico, en tanto directa o indirectamente toda conducta disminuye la probabilidad de ocurrencia de otras conductas.

Desde la perspectiva del análisis de la conducta, el término autocontrol se entiende como una palabra utilizada para designar una regularidad

comportamental aprendida, es decir, para describir la recurrencia en el tiempo y diferentes contextos de una serie de comportamientos que se han configurado a partir de la historia de interacciones de un sujeto con su ambiente y que comparten una particularidad funcional: responden a contingencias que trascienden la situación inmediata, las cuales establecen consecuencias demoradas o no señaladas. Igualmente, en muchas ocasiones esta particularidad funcional también implica responder a funciones de estímulos presentes, que han sido transformadas por acción del lenguaje (Becerra y Luciano, 2000). Generalmente, desligarse de la situación permite actuar de manera que en el largo plazo se incrementan las probabilidades de experimentar consecuencias agradables o se disminuyen las probabilidades de experimentar consecuencias desagradables o aversivas.

Desde la perspectiva del análisis de la conducta, el autocontrol no se refiere a algún tipo de control interno especial, puesto que existen variables ambientales implicadas en este comportamiento, en este sentido, el sujeto es quien realiza el arreglo de las contingencias a fin de controlar su propio comportamiento; de manera adicional, aplica procedimientos de autocontrol encubierto como refuerzo y castigo. Por su parte, Gómez y Luciano (2000), afirman que los comportamientos de autocontrol conllevan a hacer algo cuyas consecuencias inmediatas no son relevantes y que incluso pueden ser desagradables en favor de hacer algo relacionado verbalmente a la consecución de un resultado exitoso o valioso a largo plazo.

Según Martin y Pearl (2006) el autocontrol se puede explicar a partir de la relación entre comportamiento de elección entre las consecuencias inmediatas significativas, las consecuencias diferidas, las consecuencias significativas por acumulación y las consecuencias improbables, de esta manera se pueden presentar situaciones en las que los problemas se dan por excesos comportamentales o por déficit. En el primer caso, los problemas por excesos comportamentales llevan a reforzadores inmediatos y aunque se presenten consecuencias negativas, éstas pueden ser ineficaces para disminuir la

probabilidad de presentar la conducta, lo que se puede demostrar en varios contextos.

En una primera situación, una conducta puede conducir a un reforzador inmediato aunque se presente también una consecuencia aversiva a largo plazo. En una segunda situación, los efectos aversivos pueden ser inmediatos, sin embargo estos solo serán significativos por acumulación, por lo tanto el reforzador inmediato es más atractivo para la persona. En la tercera situación una persona debe elegir entre dos alternativas, las cuales suponen consecuencias reforzantes positivas de diferente magnitud, sin embargo, aquella que conduce al reforzador inmediato es elegida con mayor frecuencia aún cuando su magnitud sea menor.

En el caso de los problemas por déficit comportamental, la conducta que se necesita incrementar generalmente implica consecuencias inmediatas aversivas, y aunque puede conducir a consecuencias reforzantes a largo plazo o a consecuencias negativas de gran magnitud si no se realiza, la mayoría de estas consecuencias son ineficaces para incrementar la probabilidad de presentar estos comportamientos. Es decir, una persona puede realizar una conducta que lleve a consecuencias aversivas inmediatas y al mismo tiempo puede generar consecuencias reforzantes o positivas, sin embargo éstas son pequeñas en términos de magnitud, es decir, solo serán significativas por acumulación. Un ejemplo de esto sucede cuando una persona decide llevar una rutina de ejercicios que implican esfuerzo físico y en ocasiones pueden producir incomodidad de manera inmediata. Aunque al mismo tiempo hay cambios en el organismo positivos, los resultados que una persona espera como disminuir de peso o desarrollar masa muscular, solo se experimentarán a largo plazo.

En otra situación, una persona puede soportar pequeños estímulos aversivos inmediatos con el fin de evitar consecuencias aversivas de mayor magnitud, que pueden ser inmediatas, pero que tienen una baja probabilidad de ocurrencia. Un ejemplo relacionado con la historia: en la segunda guerra mundial, con el fin de prevenir las consecuencias de un posible ataque químico se fabricaron mascaros anti-gas con un diseño que resultaba incomodo para las

personas y aunque dicho evento nunca sucedió mucha gente utilizaba estas mascararas a diario.

Finalmente, una conducta puede conducir a consecuencias inmediatas aversivas y sin embargo a largo plazo permitir evitar consecuencias aversivas de mayor magnitud. Como ejemplo de lo anterior se puede citar el uso diario de seda dental, que de manera inmediata produce dolor pero m largo plazo evita problemas dentales que podrían llegar producir más dolor e incomodidad.

En coherencia con lo anterior, se han planteado estrategias que favorecen el desarrollo de comportamientos autocontrolados. Inicialmente Skinner (1974, citado por Montgomery, 2008) hizo referencia a los siguientes procedimientos 1) Restricción y ayuda física: cuando se lleva la mano a la boca para sofocar la risa, 2) Manipulación de estados de privación y saciedad: no comer algo antes de cenar, 3) Manipulación de estados emocionales: contar hasta diez en lugar de gritar, 4) Uso de estímulos aversivos: el despertador, 5) Uso de fármacos o estimulantes: la cafeína, 6) Autoreforzamiento o autoextinción: evitar ir donde van a reforzar su conducta inadecuada, 7) Autocastigo de respuestas indeseables: autoflagelación y 8) Respuestas incompatibles.

Posteriormente, a partir de diferentes investigaciones, se ha llegado a diferenciar tres procedimientos útiles para incrementar la probabilidad de elegir la opción óptima en una situación de elección. El primero hace referencia a la maximización de la respuesta por manipulación del intervalo de demora o por manipulación de la cantidad de reforzador, la segunda se refiere al uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas durante los periodos de demora de las consecuencias y la tercera tiene que ver con la formulación de autoinstrucciones y/o Autoreforzamiento, las cuales normalmente se realizan con el apoyo de modelos o instrucciones de espera, a diferencia de procedimientos como el reforzamiento de la descripción de la relación arbitraria decir-hacer, en los que no se utilizan este tipo de ayudas (Gómez y Luciano, 1991, 2000; Dixon y Cummings, 2001; Dixon, Rehfeldt, y Randich, 2003). Estos tres procedimientos proporcionan un marco de referencia bajo el cual se puede

realizar una revisión de la información disponible a partir de los resultados de diversas investigaciones como se muestra a continuación.

### **Manipulación del intervalo de demora y/o manipulación de la cantidad de reforzador**

La maximización de respuesta por la manipulación del intervalo de demora tiene que ver con la manipulación de la cantidad, la cualidad o la demora de reforzamiento, variables relevantes en el autocontrol (Gómez et al., 1991; Gómez et al., 2000; Dixon et al., 2001).

Mazur y Logue (1978, citados por Dixon y Tibbetts, 2009), encontraron que en una situación experimental en la que inicialmente se iguala el tiempo de demora en la entrega de los reforzadores (i.e. Reforzador de mayor y menor magnitud), y posteriormente se incrementa de manera progresiva dicho tiempo, los sujetos tienden a escoger el reforzador de mayor magnitud pero demorado.

### **Uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas**

Esta estrategia enfatiza en que los distractores de los reforzadores y/o la atención hacia otros estímulos observables o encubiertos, facilitan la espera (Gómez et al., 1991; Dixon, et al., 2003).

**Componentes del autocontrol:** Es posible identificar diferentes tipos de interacción ante situaciones contingenciales particulares que caracterizan los comportamientos designados bajo el término de autocontrol, pero para este caso en particular, se abordarán los factores del autocontrol que estructuran la prueba utilizada en el presente estudio: el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA).

**Retroalimentación personal:** Este elemento del autocontrol hace referencia a aquellos comportamientos orientados a la búsqueda de causas que expliquen el propio comportamiento y al análisis de las situaciones en el que este tiene lugar. En estrecha relación “con la auto-observación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de situaciones. Estos aspectos cumplen la función de



guías para las decisiones de la persona. Una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace” (Capafóns y Silva, 2001, 7).

**Retraso de la Recompensa:** Este aspecto es uno de los más estudiados desde la perspectiva del análisis de la conducta, y tiene que ver con la capacidad de comportarse en función de consecuencias demoradas que generalmente están relacionadas con el deber hacer e implica postergar la satisfacción inmediata de impulsos o apetencias. De esta manera, quienes eligen consistentemente comportarse en función de cumplir con responsabilidades asociadas a metas y proyectos de largo plazo, generalmente pueden ser descritos como personas con tendencia a elegir alternativas que implican recompensas demoradas.

**Autocontrol criterial:** El autocontrol criterial se refiere a la tendencia a elegir alternativas que aunque pueden suponer consecuencias aversivas de intensidad leve o moderada en el corto plazo, permiten obtener beneficios relativamente mayores a mediano o largo plazo. Es decir, este elemento del autocontrol describe

“la capacidad de de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal. Sujetos con puntuaciones elevadas –en este factor- tendrían una buena resistencia al estrés y situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación” (Capafóns y Silva, 2001, 7).

**Autocontrol procesual:** Describe la tendencia a comparar el propio comportamiento con lo que debería o desearía hacer, al igual que la disposición a sentirse culpable o autogratificarse en función de los resultados de dicha comparación. En otras palabras, cuando el sujeto observa que su conducta se aleja de su propio ideal de comportamiento experimenta malestar y autoreproches; por otro lado, al identificar coherencia entre su conducta real y la manera como cree debería comportarse, se auto-recompensa y gratifica.

## Variables

A continuación se presenta una tabla en la que se muestra cada una de las variables y la operacionalización de las mismas a partir estrategias de medición concretas a utilizar (ver tabla 1).

Tabla 1. Variables y definición operacional

<b>Variables</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Indicador</b>	<b>Valores que asumen</b>
Desempeño académico.	Es el promedio de las calificaciones de todas las asignaturas, incluida la calificación del comportamiento, obtenidas por los estudiantes en el primer periodo del año académico 2012.	Promedio de notas obtenido por cada uno de los estudiantes que participan del estudio.	Esta variable asume valores de 0 a 5, con valores decimales entre enteros.
Autocontrol	Escala para medir autocontrol en niños y adolescentes (CACIA).	Puntaje obtenido en la prueba CACIA por cada uno de los participantes.	Esta variable asume valores de 0 a 89, con valores decimales entre enteros.

## Hipótesis

Las hipótesis formuladas en esta investigación son de tipo correlacional. A continuación se detallan los diferentes tipos de hipótesis que se manejaran en este estudio:

### Hipótesis de Investigación

#### **Hipótesis de Trabajo:**

Hi1. Los estudiantes que obtienen puntajes más altos en la prueba de autocontrol, mostrarán un desempeño académico más alto.

### **Hipótesis Nula:**

Ho1. No se observará relación entre obtener puntajes más altos en la prueba de autocontrol y el desempeño académico de los estudiantes.

## **Metodología**

### **Paradigma de Investigación**

Esta investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo de investigación, que se caracteriza por la búsqueda del mayor nivel de objetividad posible en la recolección y análisis de datos, y por asumir el supuesto de que es posible identificar leyes de carácter general bajo las cuales tienen lugar fenómenos como el comportamiento humano, que desde esta perspectiva también es considerado un fenómeno natural. Igualmente, en este paradigma es común la cuantificación de las variables bajo estudio y el uso de la lógica matemática y de herramientas estadísticas para los procesos de sistematización y análisis de la información recolectada (Corbetta, 2003). Específicamente, en este proyecto de investigación se utilizarán instrumentos psicométricos y estrategias de recolección de información que permitirán recoger información sobre el autocontrol y el desempeño académico en un lenguaje numérico, que posteriormente se analizará utilizando pruebas estadísticas que permitan definir si existe o no un nivel de correlación significativo entre estas variables.

### **Tipo de Estudio**

Esta investigación, según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998), se encuentra dentro de los estudios que se consideran no experimentales, y específicamente de tipo correlacional, en tanto sus objetivos van más allá de la sola descripción de las variables bajo estudio (autocontrol y desempeño académico) en su contexto natural, para centrarse en la relación que existe entre ellas. Por otro lado, no puede ser considerado un estudio explicativo, puesto que no cumple con los criterios metodológicos que desde el paradigma

cuantitativo de investigación permiten dar cuenta de relaciones funcionales o de causalidad entre dichas variables.

### **Diseño**

La presente investigación tiene un diseño transversal-correlacional, puesto que analiza la relación entre las características del desempeño académico y el autocontrol en estudiantes de grados décimo y undécimo, en un solo momento en el tiempo, sin realizar un seguimiento longitudinal del comportamiento y relación de esas variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

### **Instrumentos y estrategias de recolección de información**

Para medir el constructo de autocontrol se recurrirá al cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (2001). Este instrumento está compuesto por 89 ítems, agrupados en cuatro factores, tres positivos (retroalimentación personal, retraso de recompensa y autocontrol criterial) y uno negativo (autocontrol procesual), que han sido descritos en el marco teórico. También incorpora una escala de sinceridad, que sirve como indicador de la distorsión motivacional de los participantes al momento de responder. El CACIA presenta propiedades psicométricas adecuadas, mostrando coeficientes alfa que van de 0,50 a 0,79 en cada una de sus cinco escalas y las relaciones significativas esperadas con una serie de variables de la red nomológica: neocriticismo, extraversión, psicoticismo, depresión, ansiedad, locus de control e inteligencia (Capafóns y Silva 2001).

Para la variable de desempeño académico se consultaron las notas de los estudiantes de 10º y 11º de la I.E.M Ciudad de Pasto a través del sistema de registro académico de la institución.

## **Población**

La población objeto de este estudio son los estudiantes de décimo y oncede Instituciones Educativas Municipales del municipio de Pasto (Nariño).

## **Muestra**

Se utilizó un muestreo por conveniencia, que aunque otorga un bajo poder de generalización teniendo en cuenta el criterio de representatividad estadística de la variabilidad de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), permitió observar el comportamiento de las dos variables bajo estudio en un grupo de 342 estudiantes de los grados décimo y undécimo de la IEM ciudad de Pasto en la jornada de la tarde. Como se observa en la tabla No. 2 a pesar de que no se buscó deliberadamente equivalencia de sexos en la muestra, el 50% de ella estuvo conformada por hombres y el otro 50% por mujeres.

Tabla No.2 Muestra por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Mujer	171	50,0	50,0
	Hombre	171	50,0	50,0
	Total	342	100,0	100,0

En cuanto a la edad, el promedio de la muestra fue de 16.1 años con una desviación típica de 1.05, lo que indica que la mayor parte de los sujetos que participaron de la investigación tiene edades cercanas a 16, con un rango de 13 a 19 años. Por otro lado, en su mayor parte la muestra se conformó por estudiantes del grado décimo, debido a que se trabajó con todos los estudiantes de décimo y undécimo de la Institución Educativa Ciudad de Pasto, y en ella hay más grados decimos que grados once (Ver tabla 3).

Tabla No. 3 Muestra por curso

	Grados	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	10	211	61,7	61,7
	11	131	38,3	38,3
	Total	342	100	100

Respecto la zona de residencia la gran mayoría de los estudiantes participantes viven en la zona urbana del municipio de Pasto y solo el 2.6% correspondiente a nueve alumnos reportó provenir de zonas rurales (Ver tabla 4).

Tabla No. 4 Muestra por lugar de residencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rural	9	2,6	2,6	2,6
Urbano	333	97,4	97,4	100
Total	342	100	100	

## **Resultados**

En cuanto al desempeño académico en cada de una de las asignaturas, los promedios más altos se observan con mayor frecuencia en Ética y Valores, Religión, Educación Física, Informática y Artística, materias que corresponden a las áreas calificadas como no estandarizadas para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por otra parte, los promedios correspondientes a las categorías de bajo y básico se encuentran con mayor frecuencia en las asignaturas de Física, Matemáticas, Sociales e Ingles, materias que hacen parte de las áreas estandarizadas según el MEN. En las asignaturas como Filosofía, Castellano y

Química se observa que los promedios se ubican en su mayoría dentro de los rangos básicos y alto (Ver tabla 5).

Tabla No. 5 Desempeño por áreas

Frecuencia de desempeño por materias y acumulado				
	Bajo	Básico	Alto	Superior
Ética	0	13,2	26,6	60,2
Religión	1,5	12,6	33,3	52,6
Ed. Física	0,9	12,6	40,1	46,5
Informática	1,2	15,2	41,8	41,8
Artística	11,1	36	29,8	23,1
Filosofía	25,1	29,5	34,2	11,1
Castellano	21,1	45,3	26,9	6,7
Química	18,4	55	23,4	3,2
Inglés	45,9	24,6	17,8	11,7
Sociales	35,4	56,1	8,2	0,3
Matemáticas	44,4	22,5	24	9,1
Física	41,8	43	10,5	4,7
Desempeño promedio	5	53,5	38,9	2,6

En la tabla No. 6 se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados de la aplicación de la prueba de autocontrol, tanto en general como para cada uno de sus factores. En ella se observa que el factor con las puntuaciones más altas según las medidas de tendencia central y las de dispersión es el de autocontrol procesual, seguido por el factor de retroalimentación personal y en tercer lugar el factor de autocontrol criterial, quedando con las puntuaciones más bajas la escala de sinceridad y retraso en la recompensa.

Tabla No. 6 Descriptivos de autocontrol y los factores de la escala

Estadísticos descriptivos de autocontrol y sus factores						
Medidas	Retroalimentación Personal	Autocontrol Procesual	Retraso de la recompensa	Autocontrol criterial	Sinceridad	Autocontrol general

Media	60,67	76,09	47,91	52,98	37,80	55,09
Mediana	61,91	76,00	47,37	50,00	35,71	55,54
Desv. típ.	16,60	11,21	19,44	16,51	16,61	10,48
Mínimo	19,05	40,00	0,00	10,00	0,00	27,21
Máximo	95,24	92,00	100,00	90,00	92,86	89,37
Asimetría	-0,16	-0,74	0,05	-0,13	0,27	-0,07
Curtosis	-0,46	-0,03	-0,56	-0,39	-0,15	-0,17

Los estadísticos de curtosis muestran tendencias platicúrticas en todos los factores y en la puntuación general, con una tendencia más fuerte en los factores de retraso en la recompensa, retroalimentación personal y autocontrol criterial. La asimetría indica un marcado sesgo a la derecha en los factores de autocontrol procesual y un sesgo hacia la izquierda en el factor de sinceridad.

### Pruebas de normalidad

Al realizar las pruebas de normalidad para las escalas de autocontrol general y promedio total de notas, se observa que solo existe normalidad en la distribución de las puntuaciones totales de la prueba, es decir en autocontrol general y en promedio total de notas. En todos los factores de la prueba de autocontrol la significancia menor a 0.05, indica la ausencia de normalidad en la distribución, por lo que con autocontrol general se podrán aplicar pruebas paramétricas, mientras que con cada uno de los factores habrá que recurrir a pruebas estadísticas no paramétricas (ver tabla 7).

Tabla No. 7 Pruebas de normalidad para autocontrol (general y factores) y promedio total de notas

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Retroalimentación Personal	,079	342	,000	,983	342	,001
Autocontrol Procesual	,140	342	,000	,936	342	,000
Retraso de la recompensa	,072	342	,000	,987	342	,004
Autocontrol criterial	,127	342	,000	,964	342	,000



Escala de sinceridad	,111	342	,000	,976	342	,000
Autocontrol	,042	342	,200*	,995	342	,393
Promedio total notas	,031	342	,200*	,996	342	,544

a. Corrección de la significación de Lilliefors

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Para probar la asociación entre desempeño escolar y autocontrol general, se realizaron pruebas de correlación lineal, utilizando el estadístico de Pearson, después de comprobar el supuesto de normalidad para las dos distribuciones como se observa en la tabla anterior. Los resultados de esta prueba, como se puede observar en la tabla No. 8, indican que no existe correlación entre las variables, en tanto el coeficiente de correlaciones es menor a uno y el dato de significancia es mayor a 0,05.

Tabla No. 8 Prueba de normalidad para promedio total de notas

		Autocontrol
	Coeficiente Pearson	,088
Promedio total notas	Sig. (bilateral)	,103
	N	342

La variable continua del promedio de notas fue transformada en una variable ordinal estableciendo las siguientes categorías de acuerdo al valor de la nota: Bajo (0-2.9), Básico (3.0-7), Alto (3.8-4.5), Superior (4.6-5.0). Después de esto se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianzas para promedio de notas y autocontrol (Ver tabla 9). Una vez satisfechos los supuestos de homogeneidad de normalidad de varianzas, se procedió aplicar un análisis de varianza de un solo factor (ANOVA), como una estrategia adicional para analizar la asociación entre las dos variables, pero esta vez probando si entre los distintos

niveles de desempeño escolar se presentaban diferencias en el promedio de las puntuaciones de autocontrol general.

Tabla No. 9 Prueba de homogeneidad de varianzas para autocontrol general

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,646	3	338	,586

Aunque la Tabla 10 muestra una tendencia ascendente en las medias de autocontrol según el nivel de desempeño, lo que parecería sugerir una relación positiva entre las dos variables, ya antes la prueba de Pearson demostró que esta relación no era estadísticamente significativa.

Tabla No.10 Estadísticos descriptivos para puntuaciones de autocontrol general según nivel de desempeño escolar

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Bajo	17	52,873891	7,7535140	1,8805034	48,887402	56,860380	39,7584	63,4787
Básico	183	54,770467	10,5566311	,7803686	53,230734	56,310200	27,2050	89,3664
Alto	133	55,654821	10,6383101	,9224585	53,830107	57,479535	28,5865	83,4095
Superior	9	57,437483	11,4272572	3,8090857	48,653715	66,221250	37,3113	74,8561
Total	342	55,090293	10,4758034	,5664666	53,976084	56,204502	27,2050	89,3664

Por otra parte, los resultados del ANOVA indican que las diferencias entre dichas medias tampoco resultan estadísticamente significativas (Ver Tabla 11).

Tabla No.11 Resultados del ANOVA para autocontrol general según niveles de desempeño académico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	194,200	3	64,733	,588	,623
Intra-grupos	37227,978	338	110,142		
Total	37422,178	341			

En tanto las puntuaciones en las escalas de autocontrol no cumplieron con el supuesto de normalidad, se recurrió aplicar la prueba Kruskal-Wallis como se muestra en la tabla No. 12. Esta prueba indicó usencia de diferencias significativas entre las medias de los factores por cada nivel de desempeño escolar.

Tabla No.12 Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis factores de Autocontrol y desempeño acumulado

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>					
	Retroalimentación Personal	Autocontrol Procesual	Retraso de la recompensa	Autocontrol criterial	Escala de sinceridad
Chi-cuadrado	2,215	6,060	4,384	,449	2,235
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,529	,109	,223	,930	,525

a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Total

Se probaron las diferencias del promedio de autocontrol para cada uno de los niveles de desempeño en todas las asignaturas mediante la aplicación Kruskal-Wallis. Como resultado se encontró significancia estadística en las asignaturas de Religión y Filosofía, concretamente los estudiantes con notas de alto y superior obtuvieron puntuaciones en autocontrol general significativamente más altas que aquellos estudiantes que en estas asignaturas tenían notas que los ubicaban en niveles bajo y básico de desempeño escolar (ver tablas 13).

Tabla No. 13 Prueba de Kruskal-Wallis para Autocontrol general según desempeño ecdémico en religión y filosofía.

	Rangos		Estadísticos de contraste para filosofía			Rangos			Estadísticos de contraste para Religión	
	Filosofía	N	Rango promedio	Autocontrol	Chi-cuadrado	Religión	N	Rango promedio	Autocontrol	Chi-cuadrado
Autocontrol	Bajo	86	140,84	Sig. asintót. 0,004	13,27	Bajo	5	156,4	Sig. asintót. 0,016	10,35
	Básico	101	170,45			Básico	43	127,85		
	Alto	117	189,88			Alto	114	172,87		
	Superior	38	187,09			Superior	180	181,48		
	Total		342			Total		342		

Posteriormente, mediante la aplicación de un ANOVA se pudo establecer que existían diferencias significativas en autocontrol según el intervalo de edad en el que se encontraran los participantes (ver tabla 14). Cabe señalar que antes de la aplicación de esta técnica se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianza obteniéndose un coeficiente de Levene de 0,286 y una significancia de 0,751.

Tabla No. 14 Prueba ANOVA autocontrol según intervalo de edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	736,186	2	368,093	3,401	,034
Intra-grupos	36685,992	339	108,218		
Total	37422,178	341			

Específicamente, el menor nivel de autocontrol se ubicó en el intervalo de edad de 15 a 17 años; por el contrario de 12 a 14 años y 18 a 20 se observan las mayores puntuaciones en las pruebas de autocontrol general (tabla 15).

Tabla No. 15 Estadísticos descriptivos para puntuaciones de autocontrol general según intervalo de edad

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
12 a 14	12	59,483124	9,1814276	2,6504499	53,649524	65,316725	43,7113	74,1424
15 a 17	296	54,514963	10,4656620	,6083042	53,317797	55,712129	27,2050	83,4095
18 a 20	34	58,548636	10,2207955	1,7528520	54,982432	62,114840	35,1679	89,3664
Total	342	55,090293	10,4758034	,5664666	53,976084	56,204502	27,2050	89,3664

Como se puede observar a continuación (tabla 16), la prueba de Scheffer para comparaciones múltiples no muestra diferencias significativas para las comparaciones entre grupos. Lo que no permite establecer con exactitud, entre que rangos de edad concretamente se presentan diferencias. No obstante, la observación directa de los valores de las medias en la tabla 15 sugiere que la mayor diferencia se presenta entre los niños de 12 a 14 años y aquellos de 15 a 17.

Tabla No. 16 Comparaciones múltiples para autocontrol según intervalo de edad

(I) Edad	(J) Edad	Prueba de Scheffer para autocontrol según intervalo de edad					Edad	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior			
12 a 14	15 a 17	4,9681614	3,063297	0,27	-2,563268	12,499591	15 a 17	296	54,514963
	18 a 19	0,9344882	3,493004	0,965	-7,653419	9,522396	18 a 19	34	58,548636
15 a 17	12 a 14	-4,9681614	3,063297	0,27	-12,499591	2,563268	12 a 14	12	59,483124
	18 a 19	-4,0336732	1,883744	0,103	-8,665051	0,597704	Sig.		0,231
18 a 19	12 a 14	-0,9344882	3,493004	0,965	-9,522396	7,653419			
	15 a 17	4,0336732	1,883744	0,103	-0,597704	8,665051			

---

Se muestran medias grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 25,835.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Igualmente, después de comprobar supuestos de homogeneidad de varianza (Levene 1,722 y sig. 0,145) se utilizó un ANOVA para determinar si existían diferencias entre las medias de autocontrol de acuerdo al lugar que ocupaba cada participante entre sus hermanos. Se obtuvo un valor F de 0,736 y una significancia de 0,568, lo que claramente indica ausencia de diferencias estadísticamente significativas, es decir, no existe asociación entre el lugar que se ocupa entre los hermanos y el nivel de autocontrol.

## Discusión

Los resultados del estudio contrastan con los de otros trabajos que muestran correlación entre autocontrol y desempeño escolar (Urquijo, 2003) y que incluso presentan al autocontrol como mejor predictor del desempeño académico que las puntuaciones obtenidas en pruebas de coeficiente intelectual (Duckworth y Seligman, 2005). Sin embargo, sería una ligereza asumir como única interpretación de estos resultados la ausencia real de relación entre autocontrol y desempeño académico en los estudiantes de 10º y 11º de I.E.M Ciudad de Pasto. A diferencia de esto, puede pensarse en tres posibles situaciones que expliquen la falta de asociación entre estas dos variables.

La primera de ellas es que se haya presentado el efecto estadístico de restricción de rango, es decir, una restricción en la variabilidad de los datos aportados por la muestra (Coe y Merino, 2003) y por lo tanto no se haya logrado “ver” la relación entre las variables. Esto debido a que la institución tiene unos altos niveles de exigencia académica y pocas estrategias de retención estudiantil, lo que lleva a que un gran número de estudiantes (12% aprox), generalmente aquellos con un bajo desempeño académico y problemas de indisciplina –que pueden estar asociados a bajos niveles de autocontrol-, se retiren de la institución antes de llegar a los grados de décimo y undécimo. Esta situación hace posible que se dé una restricción en la variabilidad tanto del autocontrol como del desempeño académico en la muestra de estudiantes con la que se trabajó, y que por lo tanto se produzca un efecto de techo como el observado en otros estudios (Lawrence, Davidoff, Katt-Lloyd, Auerbach y Hennen, 2001; Redondo y Fernández, 2010) que solo nos haya permitido observar una parte de la distribución posible.

Otra posibilidad es que a pesar de que se realizó un proceso de validación por jueces y una prueba piloto, el instrumento no haya logrado obtener un indicador válido del atributo, debido a un efecto de cansancio en los estudiantes relacionado con la extensión de la prueba, que estaba conformada por 89 ítems. Al respecto, algunos autores sugieren que instrumentos con 60 o más ítems pueden generar agotamiento:

“Respecto a la extensión, el número habitual de preguntas suele situarse entre las 20 y las 30 y el tiempo necesario para su contestación alrededor de los 15 min. En estos dos aspectos se deberá ser tan cuidadoso como en los anteriormente expuestos, teniendo siempre presente la población objeto de estudio. Un cuestionario auto-administrado de 60 preguntas redactadas correctamente puede suponer un tiempo de contestación de 15 a 20 minutos en una muestra de jóvenes universitarios, sin producir ninguna fatiga y constituir, sin embargo, una barrera infranqueable para una muestra de ancianos o de adolescentes con problemas de escolarización” (Casas, Repullo y Donado, 2003, 160).

Por su parte, Londoño, Valencia, Sánchez y León (2007) destacan la brevedad de los instrumentos como un factor que incrementa su fiabilidad. Con el propósito de analizar esta posibilidad, se estimó la consistencia interna del instrumento en la aplicación de este estudio mediante la fórmula de Kuder-Richardson 20, con lo que se obtuvo un índice de 0,798, que aunque muestra una confiabilidad aceptable, se aparta un poco de los niveles considerados óptimos.

Se debe señalar que a pesar de que antes de aplicar el instrumento se conocía este riesgo, no se redujo su extensión porque esto suponía eliminar ítems, afectar la estructura factorial del instrumento y por lo tanto alterar todas sus propiedades psicométricas. Como alternativa, durante la aplicación del instrumento se dio la posibilidad a los estudiantes de continuar respondiendo al instrumento en otro momento si alguno experimentaba cansancio, sin embargo, en ningún curso se presentaron solicitudes de este tipo.

Finalmente, es posible que lograr un alto desempeño académico en la I.E.M Ciudad de Pasto, realmente no se encuentre asociado a autocontrol, debido que las estrategias de valoración de los aprendizajes –que es de donde se obtienen las calificaciones que constituyen una de las variables- exijan comportamientos en los estudiantes que no requieran de las habilidades evaluadas por el instrumento: retroalimentación personal, retraso de la



recompensa, autocontrol criterial, autocontrol procesual y sinceridad, sino de un alto nivel de inteligencia y capacidad de aprendizaje.

Esta hipótesis se ve apoyada por el hecho de que solo se presentó relación de manera aislada con las asignaturas de religión y filosofía y según comunicación personal del coordinador académico de los grados noveno, décimo y undécimo, Juan Carlos Paredes (24 de agosto de 2012), estas dos asignaturas tienen la particularidad de que los profesores que las imparten, demandan el desarrollo de actividades escolares de gran extensión para obtener las calificaciones de la asignatura, de tal manera que los estudiantes deben dedicar un gran número de horas de trabajo autónomo para el desarrollo de las mismas. Este aspecto del comportamiento particular de los docentes, se relaciona con lo que suele denominarse currículo oculto, como un saber o estilo implícito del profesor que a partir de unos imaginarios sobre el ser docente, proyecta un estilo particular en el acto educativo (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011,).

Dicha característica dificulta que se logren altas calificaciones en estas asignaturas solo con un alto nivel de capacidad de aprendizaje o inteligencia, puesto que no solo basta con comprender procedimientos y conceptos o tener una idea genial. En el caso de estas materias, por lo extenso de las actividades escolares utilizadas por los docentes para las emitir valoraciones, es evidente la necesidad disponer de muchas de las habilidades que integran el constructo de autocontrol, para lograr planificar el trabajo, ajustarse se al plan y sobre todo dedicar a la actividad cantidades de tiempo y esfuerzo significativas cada día, aún cuando el momento de someter el producto a calificación se encuentre temporalmente distante(Martin y Pear, 2007).

Esta interpretación es coherente con los múltiples estudios que relacionan a la capacidad de elegir trabajar en función de una consecuencia distante en el tiempo, como uno de los indicadores o formas básicas de autocontrol (Metcalf y Mischel, 1999; Dixon y Cummings, 2001; Neef, Bocard y Endo, 2001; Hoerger y Mace, 2003; Dixon y Tibbetts, 2009; Dixon y Guercio, 2003; Ainslie y Monterosso, 2003). De esta manera sería factible hipotétizar que la relación entre autocontrol y

desempeño académico se presenta de manera más fuerte, cuando las actividades requeridas para la valoración del desempeño son extensas y exigen trabajo diario en función de una entrega –para calificación- distante en el tiempo. Finalmente, es posible que lograr un alto desempeño académico en la I.E.M Ciudad de Pasto, realmente no se encuentre asociado a autocontrol, debido que las estrategias de valoración de los aprendizajes –que es de donde se obtienen las calificaciones que constituyen una de las variables- exijan comportamientos en los estudiantes que no requieran de las habilidades evaluadas por el instrumento: retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial, autocontrol procesual y sinceridad (Capafóns y Silva, 2001), sino de un alto nivel de inteligencia y capacidad de aprendizaje.

## **Conclusiones**

La relación entre las diferentes variables que afectan el desempeño académico, entre ellas el autocontrol, puede cambiar en función de las particularidades del contexto. Concretamente, este estudio sugiere la posibilidad de que las características de la asignatura y la estrategia de valoración de los aprendizajes utilizada por cada docente, modulen la relación entre el desempeño académico y autocontrol, lo que reviste de gran relevancia para tener en cuenta en el desarrollo de investigaciones en el ámbito educativo si se tiene en cuenta la existencia de “variabilidad de formas de aprender, de diferencias individuales que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes intereses, diferentes contextos, diferentes capacidades y diferentes necesidades educativas” (Soto y Vasco, 2008,18).

Las características del instrumento y de la muestra con la que se desarrolló este estudio no permiten asumir una sola interpretación de los resultados observados, puesto que es posible que un instrumento con una menor cantidad de ítems y una muestra que presentará mayor variabilidad en las características de la población respecto a desempeño académico y disciplina, permitieran observar resultados diferentes.

Aunque en general los estudios sobre autocontrol –como los presentados en apartados anteriores de este artículo- sugieren una relación positiva entre el autocontrol y el desempeño académico, los resultados obtenidos en el presente trabajo se constituyen en un recordatorio de la complejidad de las relaciones entre el comportamiento humano y las variables con las que interactúa, a la vez que motiva intensamente el desarrollo de futuras investigaciones que aporten información adicional, para continuar mejorando el poco conocimiento que hasta el momento se tiene sobre el comportamiento humano.

## Recomendaciones

Considerando que aún no es del todo clara la relación entre desempeño académico y autocontrol, es necesario continuar realizando estudios en diferentes contextos y con diferentes estrategias metodológicas, que permitan incrementar el conocimiento que tenemos sobre estas variables, mismas que están estrechamente relacionadas con el desarrollo social del país y el bienestar de sus gentes.

De manera particular, se sugiere incrementar la variabilidad de los participantes que integren la muestra del estudio en aquellos aspectos relacionados directa o indirectamente con el desempeño académico y el autocontrol, para evitar que la posibilidad de un efecto estadístico de restricción de rango (de techo o piso) disminuya la confianza en los resultados.

Igualmente, es recomendable construir o recurrir a instrumentos para medir autocontrol con características psicométricas que disminuyan la probabilidad de que variables extrañas como el agotamiento de los participantes, afecten la confiabilidad y por lo tanto la validez de las inferencias que se realizan en base a sus puntuaciones.

Finalmente, a partir de la gran variedad de estudios revisados para realizar esta investigación, se identificó que el desarrollo de autocontrol en las personas se ve favorecido por dos tipos de estrategias: una de ellas es fortalecer la coherencia entre lo que se dice que se hará y lo que realmente se hace, reforzando consistentemente las consistencias entre estos aspectos. La otra estrategia es incrementar paulatinamente el lapso de tiempo de una alternativa de elección a la que es contingente un reforzador de mayor magnitud, para que la persona adquiera progresivamente la capacidad de comportarse en función de reforzadores demorados.

## Referencias

- Porcel, Eduardo Adolfo., Dapozo, Gladys Noemí y López, María Victoria. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Nro. 2, 2010 12, (2). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- American Psychological Association. (2012).Lo que se necesita saber acerca de la fuerza de voluntad. La ciencia psicológica del autocontrol. Disponible en: <http://www.apa.org/helpcenter/willpower-spanish.pdf> (Recuperado en Abril 26 del 2012)
- Ainsli, George y Monterosso, John. (2003).Building blocks of self-control: increased tolerance for delay with bundle rewards. Journal of the Experimental Analysis of Behavior. Revista Journal of the Experimental Analysis of Behavior. Nro. 79, (1). Estados Unidos: University of Pennsylvania.
- Aguado, Martín. (2006). Inteligencia Emocional ¿Prioritaria en los Centros Escolares? CeP. Toledo Revista Rincones. Disponible en: [http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/inteligencia\\_emocional.pdf](http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/inteligencia_emocional.pdf)
- Aguirre, Angel. (1994). Psicología de la adolescencia. Marcombo.
- Aldana, Kelsy., Pérez, Reina y Rodríguez, Ayolaida., (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Revista Compendium Nro. 13, (24).Venezuela: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado.
- Arenas Castellanos, Martha Vanessa y Fernández de Juan, Teresa. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. Revista de la Educación Superior Nro. 38(150).

- Arillo, Edna., Fernández, Esteve., Hernández, Mauricio., Tapia, Medardo., Cruz, Aureli y Lazcano, Eduardo. (2002). Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar, en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos. *Revista Salud Pública de México* Nro. (44).
- Becerra, Inmaculada y Luciano, Carmen. (2000) Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Revista Psicothema* Nro.12 (03). Almería: Universidad de Almería.
- Brunner, Jose y Elacqua, Gregory. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia Internacional. La Educación en Chile Hoy*. Disponible en: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>
- Cajiao, Francisco. (2008b) ¡Evaluar es valorar! Tercer Documento de trabajo: La evaluación del aprendizaje. Aspectos Pedagógicos Plan Decenal de Educación. Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. Bogotá Disponible en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160745_archivo_pdf.pdf)
- Camarena, Rosa., Chávez, Ana., y Gómez, Jose. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia Terminal. *Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. VOL. XII (2), NUMERO 53, ABRIL - JUNIO 1983. México.* Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res053/art2.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res053/art2.htm)
- Capafóns, Antonio y Silva, F. (2001). Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (5ª edición). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Casasbuenas, Olga y Escallón, Francisco. (2001). Dificultades de Aprendizaje conceptos actuales. *Revista Franja Visual* 2001 Vol.12 N 61 Pág.6-10. 1. Disponible en: <http://www.franjapublicaciones.com/articulo/articles%20No/135.htm>

- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, JR y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Revista Atención Primaria Nro.31 (8).
- Cascón, Inocencio Vicente. (2000). Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. Disponible en: <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>] (Recuperado en Mayo 15 del 2012)
- Caravallo, Mauricio. (2006) Factores que afectan el desempeño de los alumnos Mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Nro. 4(3). España: Universidad Autónoma del estado de México.
- Ceballos, Esperanza. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico en el contexto familiar. Relieve. Vol. 12. N 1. Disponible en: [http://www.uv.es/relieve/v12n1/relievv12n1\\_4.htm](http://www.uv.es/relieve/v12n1/relievv12n1_4.htm)
- Coe, Robert y Merino, César. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. Revista de Psicología Nro. 21(1), 147-177.
- Corbetta, Piergiorgio. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Contraloría General de la República (2005). La deserción escolar en educación básica y media. Dirección de estudios sectoriales. Disponible en: [http://www.contraloriagen.gov.co:8081/internet/cartelera/Archivos/2042/Desercion\\_escolar\\_educacion\\_basica\\_y\\_media.doc](http://www.contraloriagen.gov.co:8081/internet/cartelera/Archivos/2042/Desercion_escolar_educacion_basica_y_media.doc)
- Craig, G. (1994). Desarrollo Psicológico. Sexta Edición. México: Panamericana, SA.
- Cuevas, Adrián. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. Universidad Nacional

Autónoma de México. Revista Cubana de Psicología. Vol. 18. Nº 1.  
Extraído el 10 de agosto de 2011 desde

Cuevas, Adrián. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista Cubana de Psicología; 2004, Vol. 21 Issue 2, p101-105, 5p  
Disponible en:  
[www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc](http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc)

Dixon, Mark y Holcomb, Sharon. (2000). Teaching Self-Control To Small Groups of Dually Diagnosed Adults. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 33, (4).

Dixon, Mark y Cummings, Anne. (2001). Self-control in children with autism: response allocation during delays to reinforcement. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 34, (4).

Dixon, Mark y Tibbetts, Pamela (2009). The effects of choice on self-control. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 42, (2).

Dixon, Mark., Horner, Mollie y Guercio, John. (2003). Self-control and the preference for delayed reinforcement: an example in brain injury. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 36, (3).

Dixon, Mark Rehfeldt, Ruth y Randich, Lysette (2003). Enhancing tolerance to delayed reinforcers: The role of intervening activities. Journal of Applied Behavior Analysis. 36 (2) 263–266. Disponible en:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1284440/pdf/12858992.pdf>

Duckworth, Angela y Seligman, Martin. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. Revista American Psychological Society Nro. 16(12).

Fernández, Adolfo. (1998). Desarrollo y situación actual de la intervención del psicólogo educativo en España. Papeles del psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos. Nº. 7. Disponible en:  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=791>



- Fernández, Gudelia. (s.f) Trastornos del aprendizaje o dificultades en el aprendizaje. INFOMED Red de Salud de Cuba. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/trastornos\\_del\\_aprendizaje\\_o\\_dificultades\\_en\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/trastornos_del_aprendizaje_o_dificultades_en_el_aprendizaje.pdf)
- Galindo, Diana. (2002). La detección temprana de los problemas de aprendizaje: un estudio longitudinal. Tesis para optar por el título de doctor en educación. Facultad de educación. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38122108>.
- García, Francisco y Doménech, Fernando. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Revista electrónica de motivación y emoción. Vol 1 N 0. Disponible en: [http://www.robertexto.com/archivo/motiv\\_aprendiza.htm](http://www.robertexto.com/archivo/motiv_aprendiza.htm)
- Gómez, Ivonne. (2004). Evaluación Infantil cognitivo- Comportamental. Evaluación Multimetodal y Multinforme. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Vol. 6, p. 21-25. Disponible en: [http://neurociencias.udea.edu.co/revista/?action=searchytipo=idautoryautor\\_id=23](http://neurociencias.udea.edu.co/revista/?action=searchytipo=idautoryautor_id=23)
- Gómez, Inmaculada y Luciano, María. (1991). Autocontrol en niños: Un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. Revista Psicothema Nro. 3, (1). España: Universidad de Granada.
- Gubbins, Verónica., Dois, Angelina y Alfaro, Manuel. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. Disponible en: <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
- Guzmán, Martha. (1995 ). Aprestamiento. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia.
- Henoa, Gloria., Zamora, Marta. y Tilano, Luz. (2007). La evaluación psicopedagógica: Revisión de sus componentes. Grupo de Estudios

Clínicos y Sociales en Psicología. Medellín. Vol 7 N° 1 Págs. 77 – 84.  
Disponible en:  
[http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/vol7nro1/Catedra%20Abierta%20\(LA%20EVALUACION%20%20PSICOPEDAGOGICA%20REVISION%20DE%20SUS%20COMPONENTES\)%206.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/vol7nro1/Catedra%20Abierta%20(LA%20EVALUACION%20%20PSICOPEDAGOGICA%20REVISION%20DE%20SUS%20COMPONENTES)%206.pdf)

Hernández, Roberto., Fernández, Carlos y Baptista Pilas. (1998). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hernández, Jorge., Márquez, Alejandro y Palomar, Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, Zona metropolitana de la ciudad de México, 1996-2000. Revista Mexicana de investigación Educativa COMIE, Nro. 029.

Hernández, María., Coronado, Osmaldo., Araujo, Viridiana y Cerezo, Sandra. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. Revista Acta Colombiana de Psicología Nro. 11, 001. Colombia: Universidad Católica de Colombia.

Hoerger, Marguerite y Mace, F Charles. (2003). A computerized test of self-control predicts classroom behavior. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 39, (2).

Iglesias, María. (2006) Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas. Madrid: Person Educación S.A.

Ito, Masato y Nakamura, Kiyoko. (1998). Humans' choice in a self-control choice situation: sensitivity to reinforce amount, reinforce delay, and overall reinforcement density. Revista Journal of the experimental analysis of behavior Nro. 69 (1).

Jadue, Gladys. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. Estudios pedagógicos. N 23. Valdivia, Chile. Disponible en: [http://www.educomputacion.cl/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=72](http://www.educomputacion.cl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=72).

- Jadue, Gladys. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. Estudios pedagógicos. Valdivia, Chile. N 28. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y humanidades. Disponible en: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100012&lng=es&nr=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012&lng=es&nr=iso)
- Lawrence, Janet., Davidoff, Donald., Katt-Lloyd, Debra., Auerbach, Michelle y Hennen, John. (2001). A pilot program of improved methods for community-based screening for dementia. Revista American Journal of Geriatric Psychiatry Nro.9(3).
- Leiva, Boris. Inzunza, Nélida., Pérez, Hernán., Castro, Verónica., Jansana, Joan. y cols., (2001). Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar. ALAN. Vol.51, No.1.
- Londoño, Constanza., Valencia, Sandra., Sánchez, Laura y León, Viviana. (2007). Diseño del cuestionario resistencia a la presión de grupo en el consumo de alcohol. Revista Suma psicológica Nro. 14 (2). Colombia: Universidad Konrad Lorenz.
- Labrador, Francisco., Cruzado, Juan y Muñoz, Manuel. (1993). Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta. Madrid: Pirámide.
- León, Benito. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Revista European Journal of Psychology Nro.1 (3). España: Universidad de Extremadura.
- Martin, Garry y Pear, Joseph. (2007). Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, Valentín. y Pérez, Otero. (1997). Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico. Editorial Fundamentos.

- Mejía, Eduardo. (2006). Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima. Perú. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/Mejia2006.pdf>
- Metcalfe, Janet y Mischel, Walter. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Revista Psychological Review* Nro. 106 (1).
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Listado de establecimientos educativos oficiales registrados en Pasto. Disponible en: <http://www.sempasto.gov.co/DUE.htm>
- Montgomery, William. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Rev. Psicothema*, Nro. 11 (2.) 215-225. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n2/a13v11n2.pdf>
- Montero, Eliana, Villalobos, Jannette. y Valverde, Astrid (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales, y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 215-234. Disponible en: [http://www.uv.es/relieve/v13n2/relievev13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/relieve/v13n2/relievev13n2_5.htm)
- Morales, Ana., Arcos, Pilar., Ariza, Encarnación., Cabello, María., López, María., Pacheco, Juliana., y cols., (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno\\_familia.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno_familia.pdf)
- Morduchowicz, Alejandro. (2003). Equidad y financiamiento de la educación en América Latina. Instituto Internacional de Planeación de la Educación. UNESCO. Buenos Aires. Disponible en:

<http://openlibrary.org/b/OL20123984M/Equidad-y-financiamiento-de-la-educación-en-América-Latina>

Muñoz, Carlos., Rodríguez, Pedro., Restrepo, Patricia. y Borrani, Carlos. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Revista Latinoamericana de estudios educativos. 3er-4to trimestres, año/vol. XXXV números 3-4. Centro de Estudios Educativos. México. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237855>

Murcia, Napoleón., Vargas, Dolly., y Jaramillo, Diego (2011) Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. Revista Pedagogía y Saberes No. 35, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Navarro, Rubén. (2003a) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Nro. 1 (2).

Navarro, Rubén. (2003b). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>. (Recuperado en Mayo 22 del 2012).

Neef Nancy., Bicard David y Endo, Sayaka. (2001). Assessment of impulsivity and the development of self-control by students with attention deficit hyperactivity disorder. Revista Journal of Applied Behavior Analysis Nro. 34.

Ocampo, Rafael., Arillo, Edna., Sánchez, Luisa y Lazcano, Eduardo. (2006). Bajo desempeño escolar, relacionado con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México. Revista Salud Pública de México Nro. 42, (3). México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Olivares, María., Valencia, Carlos y Mujica, Marialida. (2010). Desempeño del estudiante de Medicina y rendimiento académico en Anatomía

Microscópica I. Revista Educere Nro. 14 (48). Venezuela: Universidad de los Andes.

Paterno, Roberto. y Eusebio, Claudia. (s.f). Neuropsicología Infantil: sus aportes al campo de la educación especial. II Encuentro Internacional sobre integración educativa Temuco – Chile. Fundación de Neuropsicología Clínica. Disponible en: [http://www.fnc.org.ar/pdfs/paterno\\_eusebio.pdf](http://www.fnc.org.ar/pdfs/paterno_eusebio.pdf)

Pinzón, Bárbara. (2002) Estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico. Tesis Universidad de las Américas. Puebla, México. Disponible en: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lps/pinzon\\_l\\_bk/portada.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/pinzon_l_bk/portada.html)

Porcel, Eduardo., Dapozo, Gladys y López, María. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa Nro. 12(2). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Prada de Vera, R. (1990). Psicología Evolutiva (El niño de 0 a 7 años). Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia.

Rachlin, Howard. (2004). The science of self control. Estados Unidos: Harvard University Press.

Real Academia Española. (2008). Diccionario de la lengua española. Edición 22. México: Océano.

Redondo, Jaime y Fernández, José. (2010). Reconocimiento de fotografías de contenido emocional: Efectos de la valencia cuando se controla el arousal. Revista Psicológica Nro. 31

Rego, Arménio., Pereira, Hermani., Fernández, Cláudia y Rivera, María. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. Revista latinoamericana de psicología Nro. 39, 2.

- Riquelme, Gladis., López, Lilian. y Toloza, Nancy. (2005). Necesidades pedagógicas en los primeros años de escolaridad. Revista de Programa de Pos-grados en Educación de Unimep Chile. Nro, 2.
- Ruiz de Miguel, Covadonga. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 1. Págs. 81-113. Disponible en: <http://www.ucm.es/bucm/revistas/edu/11302496/articulos/rced0101120081a.pdf>
- Saavedra, Erika. (2005). Niños con rendimiento escolar normal en el sistema educativo chileno ¿Un concepto teórico o una construcción Social? Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/410Saavedra.pdf>
- Salanova, Marisa., Martínez, Isabel., Bresó, Edgar., Llorens, Susana y Grau, Rosa. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. Revista Anales de Psicología Nro. 21 (1).
- Sánchez, I., Osornio Castillo, L., Valadez-Nava, S., Heshiki-Nakandakari, L., García-Monroy, L y Zárate-Gutiérrez, Z. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. Revista Archivos en Medicina Familiar Nro. 12 (1).
- Schiefelbein, Ernesto., Vélez, Eduardo., y Valenzuela, Jorge. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Nº 17: 29-53. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Silva, Adriana y Sarmiento, Jaime. (2006) ¿Que determina el desempeño académico de los estudiantes de economía? En el caso de la Universidad militar “nueva granada” – UMNG. Revista facultad de ciencias económicas:

Investigación y reflexión Nro. 14 (2). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Sinason, Valerie. (2006). The Psychohistory of Learning Disabilities. The Journal of Psychohistory; Nro. 34 (2).

Soto, Norelly y Vasco, Carlos (2008). Representaciones sociales y discapacidad. Revista hologramática, Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ, Nro. 21 (1).

Solovieva, Yulia., Pelayo, Héctor. y Quintanar, Luis. (2005). Corrección neuropsicológica de problemas de aprendizaje. Análisis de caso. Revista Internacional del Magisterio (Colombia). Disponible en: [www.neurociencias.org.co/downloads/correccion\\_neuropsicologica\\_vigotskiana.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/correccion_neuropsicologica_vigotskiana.pdf)

Torres, Rosa. (1995). Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema? Evaluación, Aportes para la Capacitación. Disponible en: [www.fronesis.org/documentos/torres1995repeticion.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/torres1995repeticion.pdf)

Torres, Rosa. (2005). 12 tesis para el cambio educativo: Justicia educativa y justicia económica. Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social FE Y ALEGRIA. Disponible en: [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12%20tesis\\_7043.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12%20tesis_7043.pdf)

UNESCO - OREALC, (2001) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico. Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio\\_cualitativo\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_cualitativo_espanol.pdf)

Urquijo, Sebastián. (2003). Factores Psicológicos y desempeño académico. Disponible en: <http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/URQUIJO.pdf> (Recuperado en Abril 21 del 2012).

Uzcátegui, Antonio., Martínez, Carmen, Méndez, Luis., y Pantoja, Jannetty. (2007). Estudio epidemiológico de los trastornos del aprendizaje en escolares, en una consulta de neuropediatría. Archivos Venezolanos de



Puericultura y Pediatría. Volumen 70 N° 3 Julio – Septiembre. Caracas.  
Disponible en:  
<http://www.dynabizvenezuela.com/images/dynabiz/ID3749/siteinfo/SVPP%203%20Vol%2070%20Compl.pdf>

Vélez, Alberto y Roa, Claudia. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Revista Educación Médica Nro. 8(2). Colombia: Universidad del Rosario.

Vera, José., Huesca, Luis y Francisco, Jesús. (2010). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. Revistas Perfiles Educativos Nro. 33.

Verlaine, Mirian y Spinelli, Sharon. (2007). Reforzadores positivos o negativos, verbales o físicos de la familia de los niños de primer grado de la escuela república del Japón, de la colonia la verbena zona 7 y su influencia en el rendimiento escolar. Universidad de San Carlos de Guatemala. Disponible en: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13\\_2458.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2458.pdf)(Recuperado en Mayo 11 del 2012).

Vidal, Margarita. (1997). Modelo Psicológico en Atención primaria: Protocolos de valoración e intervención en niños de 0 a 2 años. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/S/4/S4019801.pdf>

Zambrano, Elizabeth y Martínez, María. (2008). Detección de alteraciones psicológicas en preescolares que asisten a ocho Centros de desarrollo infantil del D.D.F. Alteraciones psicológicas en población infantil. Psicología Científica. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-323-1-deteccion-de-alteraciones-psicologicas-en-preescolares-que-a.html>