



Vol. 15 No. 4

Diciembre de 2012

FACTORES DISPOSICIONALES EN EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA, UNA INVESTIGACIÓN APOYADA POR TICs¹

Patricia Landa-Durán², Arturo Silva-Rodríguez³ y Esperanza Guarneros-Reyes⁴

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

RESUMEN

Tomando como referencia un modelo psicológico de educación, se propone clasificar los estudios que se han llevado a cabo sobre el desempeño de los estudiantes universitarios, en cuatro grandes áreas. A) La primera incluye trabajos que han estudiado la interacción del estudiante con el profesor. B) La segunda implica los estudios de la interacción del estudiante con los materiales de aprendizaje. C) La tercera contiene los estudios referidos a las interacciones del estudiante con sus pares, y D) La cuarta incluye las investigaciones de los factores de naturaleza disposicional, que interfieren o facilitan el desempeño académico de los estudiantes de educación superior. En este trabajo se propone abordar el estudio de la familia, como un conjunto de relaciones de intercambio y afectación recíproca de un grupo social mínimo, que dispone de las condiciones para el ejercicio de las prácticas escolares. Se caracteriza a las familias de estudiantes de la carrera de psicología tanto en la modalidad presencial como en línea de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, así como algunas de sus propiedades funcionales y

¹ Proyecto PAPCA 2010-2011.

² Profesora Titular B de la licenciatura en psicología modalidad presencial y tutora de la licenciatura en psicología del SUAyED. Correo electrónico: patl@unam.mx

³ Coordinador de la licenciatura en psicología del SUAyED. Profesor Titular de la Carrera de Psicología. Correo electrónico: silvar@unam.mx

⁴ Tutora de la licenciatura en psicología del SUAyED. Correo electrónico: esperanzagr@gmail.com

estructurales y su posible relación con el desempeño académico. Participaron 6 grupos naturales de estudiantes de la licenciatura en psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, en tres estudios, uno de tipo pre post, otro de tipo transversal y el tercero de tipo correlacional. Se evaluó también la utilidad de la Escala de Clima Social Familiar de Moos. Los resultados obtenidos fueron inesperados y apuntan hacia la poca relevancia que tiene el papel de la familia en el desempeño académico de estudiantes en el nivel de educación superior. Se sugiere realizar investigación que arroje luz sobre la influencia diferencial de los distintos grupos sociales de referencia, como familiares, amigos, compañeros y maestros.

Palabras clave: educación superior, factores disposicionales, familia, tecnologías de la información y la comunicación, aprendizaje en línea.

DISPOSITIONAL FACTORS IN PSYCHOLOGY LEARNING, A STUDY SUPPORTED BY TICs

ABSTRACT

Drawing on a psychological model of education, it is proposed to classify the studies that have been conducted on the performance of university students in four major areas. A) The first includes works that have studied the interaction between the student and the teacher. B) The second area involves studies of student interaction with learning materials. C) The third area contains studies related to student interactions with peers, and D) the last area includes investigations of dispositional nature factors that interfere or facilitate the academic performance of students in higher education. This paper aims to address the study of the family, understood as a set of relations of exchange and mutual involvement of a minimum social group which provides the conditions for the exercise of school practices. It seeks to characterize the families of students of psychology both on-campus and online at Iztacala Faculty and analyze the possible relationship between some of the structural and functional properties of family, and academic performance. 180 students participated. Three studies were conducted, one pre-post, one cross-type and a correlational one. Moos' Family Environment Scale usefulness was also evaluated. The results were unexpected and point to the irrelevance of the role of the family on students' academic performance in a higher education level. It is suggested to go on research that sheds light on the influence of different reference social groups, including family, friends, classmates and teachers.

Key words: higher education, dispositional factors, family, technologies of information and communication, online learning.

En el 2004, Rubén Ardila publicó un trabajo muy interesante en donde mostraba la necesidad imperante de contar con más y mejores psicólogos, especialmente en nuestro país, en donde podemos observar una escasez preocupante de especialistas en el comportamiento:

país	psicólogos	Psicólogos/100 mil habitantes	Habitantes/psicólogo
Brasil	86 290	55	1 808
Argentina	38 000	103	974
Colombia	15 000	43	2 333
México	11 000	12	8 518

Tabla 1. Número de psicólogos y proporción por habitantes en varios países (Ardila, 2004).

Así, las Instituciones de Educación Superior en México enfrentan un reto como nunca en su historia. Para superarlo se requiere no solamente de retomar el conocimiento que se ha generado de los distintos ámbitos que conforman a la interdisciplina que es la educación, sino seguir generando un mayor y mejor conocimiento acerca de ella. La psicología es una de las disciplinas científicas que puede contribuir, como lo ha venido haciendo, a desarrollar un modelo psicológico del desempeño académico, que permita ponderar de manera ordenada la participación de cada factor y variable. Contar con un modelo también permitirá evaluar y en su caso generar los instrumentos de medición válidos y confiables, no solo para el abordaje de las distintas variables que participan, sino también para la medición precisa y objetiva de lo que se ha dado en llamar desempeño académico (Cascón, 2000). La propuesta que aquí se hace, podría contribuir en el conocimiento del papel que juega la familia en el desempeño de los estudiantes, tema que por los resultados contradictorios, a la fecha no es posible concluir. De los hallazgos en este ámbito depende también la generación de programas institucionales que apoyen y orienten en la asignación de recursos para la detección, prevención e intervención del fracaso escolar. Adicionalmente, se

conocería si tales estrategias tendrían que ser diferentes para los estudiantes en condiciones presenciales o en línea, pues de existir diferencias se evidenciaría la consideración de las variables que fomentan el aprendizaje en ambas modalidades. Finalmente, contar con un modelo psicológico de educación, provee de líneas de investigación respecto de los factores disposicionales más relevantes en el aprendizaje de la psicología.

Hacia un Modelo Psicológico del Aprendizaje de la Psicología.

En América Latina el panorama actual de la psicología tanto científica como profesional, que ha sido retratado por Rubén Ardila no resulta nada halagador, particularmente para México, como lo muestra la tabla 1, se reporta que a esa fecha existen once mil psicólogos con título profesional, mientras que ochenta y seis mil docientos noventa en Brasil. También que en México existen ocho mil quinientos dieciocho habitantes por psicólogo, mientras que en Argentina, novecientos setenta y cuatro (Ardila, 2004).

Adicionalmente, existe una fuerte tendencia a utilizar las nuevas tecnologías, como la educación en línea, para tratar de subsanar en parte la creciente demanda de educación de la población y del sector productivo de la sociedad (McAnnaly, Navarro y Rodríguez, 2006). La reflexión inmediata apunta hacia los programas de formación de psicólogos. Es innegable que los avances en la investigación de las teorías de la enseñanza, han llevado a señalar los factores que no se deben descuidar en la construcción de cualquier programa de educación. Desde un punto de vista psicológico de la educación, podríamos proponer el siguiente modelo:

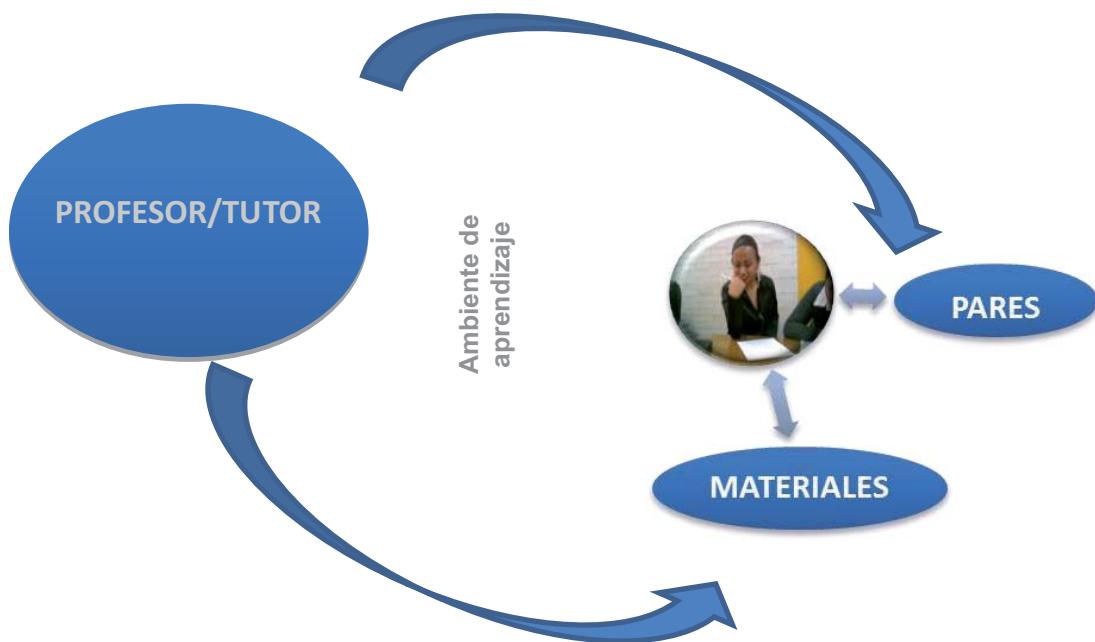


Figura 1. Modelo Psicológico de Aprendizaje de la Psicología

Este modelo agrupa, en cuatro grandes campos, la investigación que se ha realizado con el objetivo de hacer más eficiente el proceso de enseñanza: a) las investigaciones que se han centrado en la interacción del estudiante con el profesor, b) las investigaciones que se han centrado en la interacción del estudiante con los materiales de aprendizaje, c) las investigaciones que se han llevado a cabo para dar cuenta de la interacción del estudiante con sus pares, y d) las investigaciones relacionadas con los factores del contexto. Los modelos propuestos por los teóricos de la instrucción son un excelente ejemplo de cómo el profesor puede estructurar los elementos pertinentes al aprendizaje y concretarlos en un diseño instruccional particular, señalando las mejores maneras de organizar esos elementos (Reigeluth, 1999a; Gropper, 1983; Gagné, Briggs y Wager, 1992; Merrill, 1994). Por otro lado, se han puesto de manifiesto algunas de las características del trabajo del profesor, que llevan al estudiante a construir conocimiento significativo. (i.e. evaluación continua del desempeño; soporte adecuado justo a tiempo; análisis y diseño de situaciones de aprendizaje; desarrollo de competencias tecnológicas) (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska, y Dierking, 1998) El aprendizaje colaborativo ha sido el marco para generar

investigación sobre la interacción del estudiante con sus pares. Las conclusiones a las que han llegado a partir de los resultados que han obtenido, se enfocan en la composición de los grupos de trabajo, las características de la tarea a realizar, la comunicación y la naturaleza de las relaciones colaborativas. (Panitz y Panitz, 1998). Otra relación investigada en el proceso es la interacción entre el estudiante y los materiales de aprendizaje, lo que se ha dado en llamar aprendizaje multimedia y que ha generado suficiente evidencia para proveer de criterios en la selección, uso y evaluación de ellos (Maki y Maki, 2000a; Waschull, 2001; Graham, 2001; Feldman, 2004; Debord, 2004; Eppler y Ironsmith, 2004; Holt y Rice, 2002; y Lawson, 2000).

Factores Disposicionales en la enseñanza de la psicología.

Finalmente, existen un grupo de investigaciones que se han generado con el propósito de entender la participación de factores que aun cuando no forman parte esencial de la interacción del estudiante con eventos y objetos de aprendizaje, sí pueden estar teniendo un papel importante en el proceso; desde los más micro como la autorregulación, las competencias cognitivas y metacognitivas (Pintrich y De Groot, 1990); autoeficacia (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005); estrategias de estudio (Herrera, y Lorenzo, 2009); creencias, habilidades sociales, (Velásquez y cols, 2008); hasta las más macro, como las condiciones de salud y bienestar del estudiante (Salanova, y cols., 2005); el rol de género (Olaz, 1997), y las condiciones de pobreza (Núñez y Millán, 2002).

Uno de los factores que interfieren o facilitan la ejecución académica es la familia. Sin embargo, no se puede desde lo psicológico, adoptar un punto de vista ni legal ni sociodemográfico de la familia, pues nos llevaría a reducir lo psicológico a lo social. La familia se conceptuará aquí como un conjunto de relaciones de intercambio y afectación recíproca de un grupo social mínimo que procura condiciones sociales de regulación del comportamiento (Carpio, Pacheco, Hernández y Flores, 1995). En este caso particular, de regulación de las prácticas escolares. La figura 2 resume los factores apenas mencionados:

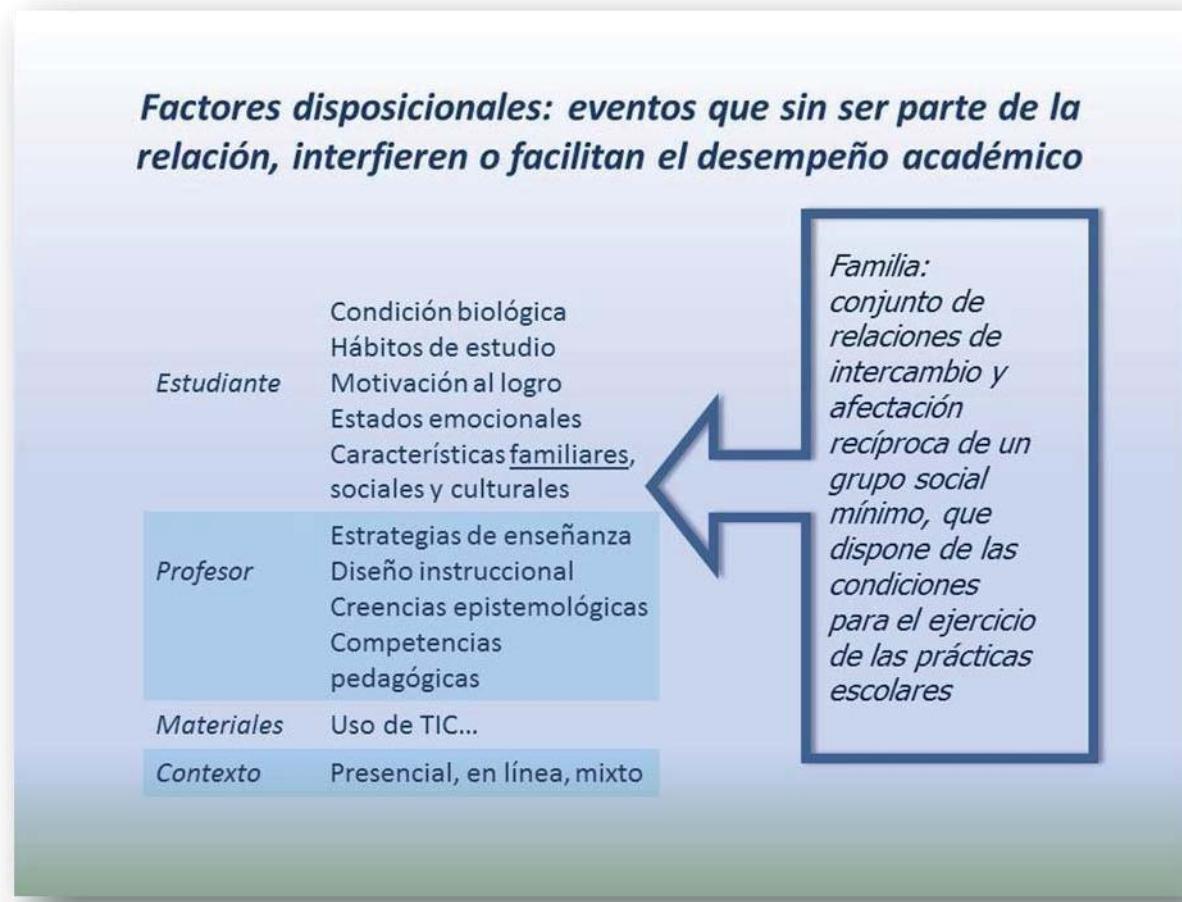


Figura 2. Factores Disposicionales en el aprendizaje de la psicología.

El papel que juega la familia en la formación de profesionistas no ha sido establecido realmente. En ocasiones ha sido soslayada (Frutos, 1997) y en otras más, sobre estimada (Henderson y Berla, 1994).

Adicionalmente, los instrumentos con los que se ha evaluado la participación relativa de la familia en la educación superior, no son del todo los más adecuados (Selcuk, 2005).

Así, el objetivo del presente trabajo fue evaluar la participación relativa del clima familiar en el desempeño académico de estudiantes universitarios. Esto es, identificar no solamente la estructura familiar, sino sobre todo las características funcionales de las interacciones de sus miembros, que podrían afectar el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, se pretendían identificar las

características del clima familiar de estudiantes universitarios, tanto en la modalidad presencial como en línea, y evaluar la utilidad y pertinencia del instrumento (Moos, Moos., y Trickett, 1984) para valorar el clima familiar.

MÉTODO

Participantes: El total de participantes estudiantes fue de 180 conformados en 6 grupos naturales. Se les solicitó su aprobación para utilizar sus resultados de aprendizaje en la presente investigación, así como su colaboración para llenar la encuesta Escala de Clima Social Familiar. 138 estudiantes consintieron el uso de sus resultados y llenaron la encuesta. 69 de ellos en la modalidad presencial, 69 en línea. El 48% de ellos eran hombres y el 52% mujeres. La edad promedio fue de 26 años.

Instrumentos:

- Versión en línea de la Escala de Clima Social Familiar (ECF) que consta 90 reactivos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales: relaciones, donde las subescalas son: cohesión, expresividad, conflicto; dimensión: autonomía, actuación, intelectual-cultura, social-recreativo, moralidad-religiosidad y finalmente la última dimensión es estabilidad conformada por las siguientes subescalas: organización y control. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia y su estructura básica.

- Reactivos para la evaluación objetiva de los aprendizajes. Cada profesor-investigador construyó 30 reactivos objetivos para evaluar los aprendizajes de su curso, de acuerdo a los lineamientos propuestos por Castañeda (2006).

Procedimiento.

Los profesores investigadores participaron en un seminario previo que tuvo como metas, la construcción de sus reactivos de aprendizaje de acuerdo a los lineamientos propuestos por Castañeda (2006) y la programación de su curso

siguiendo el diseño instruccional propuesto por David Merrill (1994). Se desarrolló también la versión en línea de la Escala de Clima Social en la Familia.

La versión en línea de La Escala de Clima Social en la Familia estuvo disponible en la plataforma CUVED, por un periodo de 2 días al final del curso para todos los estudiantes independientemente de la modalidad, asignatura, semestre o turno. A cada estudiante se le asignó una clave de acceso a la plataforma para que contestara.

Primer Estudio. Fue de tipo PreTest-PosTest.

Procedimiento

a) pre-test. En esta fase se aplicaron los reactivos objetivos elaborados al inicio del curso. Los estudiantes en la modalidad presencial los resolvieron en el salón de clases asignado para el curso, durante la primera sesión, antes de ser instruidos respecto del programa, lineamientos, materiales y actividades de aprendizaje. Los estudiantes en la modalidad en línea los resolvieron durante la primera sesión del curso, en la plataforma CUVED.

b) desarrollo del curso. Cada profesor-investigador impartió su curso siguiendo el guión elaborado previamente en el seminario ya mencionado. Todos los cursos se homologaron en términos del número de unidades de aprendizaje, el número de horas asignadas a cada unidad, el número y tipo de materiales y actividades de aprendizaje, y las formas de evaluación.

c) post-test. En esta fase se aplicaron al término del curso los reactivos objetivos elaborados. Los estudiantes los resolvieron en su salón de clases durante la última sesión. Los estudiantes en la modalidad en línea los resolvieron al finalizar el curso, en la plataforma CUVED. Una vez concluido el examen se les invitó a resolver la encuesta sobre el clima social en la familia.

RESULTADOS

El porcentaje de respuestas correctas en la fase del pre test fue 34.6% del grupo de estudiantes en la modalidad presencial, mientras que en la fase del post test fue 67.3%, como se puede observar en la figura 5. Con la finalidad de analizar

si esta diferencia en el desempeño académico era estadísticamente significativa, se aplicó una prueba de diferencia de medias. Se obtuvo un valor de $t = 16.6$ (gl 68, $p < .000$ a un nivel de significación del 0.05).

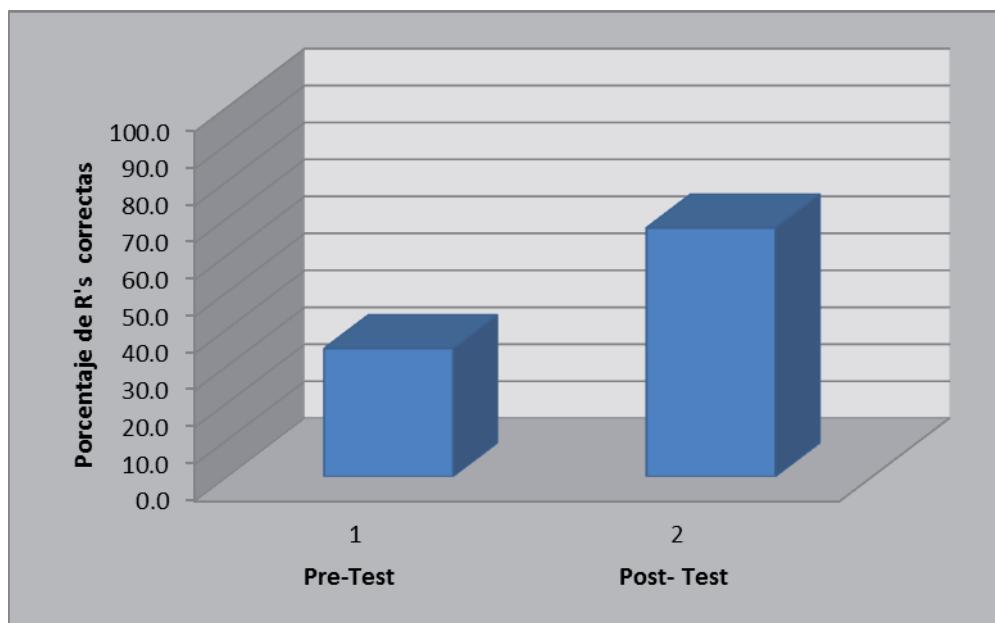


Figura 3. Calificaciones en un examen objetivo de conocimientos de los estudiantes en la modalidad presencial.

Por otro lado, el porcentaje de respuestas correctas del grupo en modalidad en línea en el pre test fue de 59.2%, y en post test de 73.3%. Al realizar la prueba t para medidas repetidas, el valor arrojado de $t = 16.9$ (gl 68, $p = .000$ al nivel de significancia de .05).

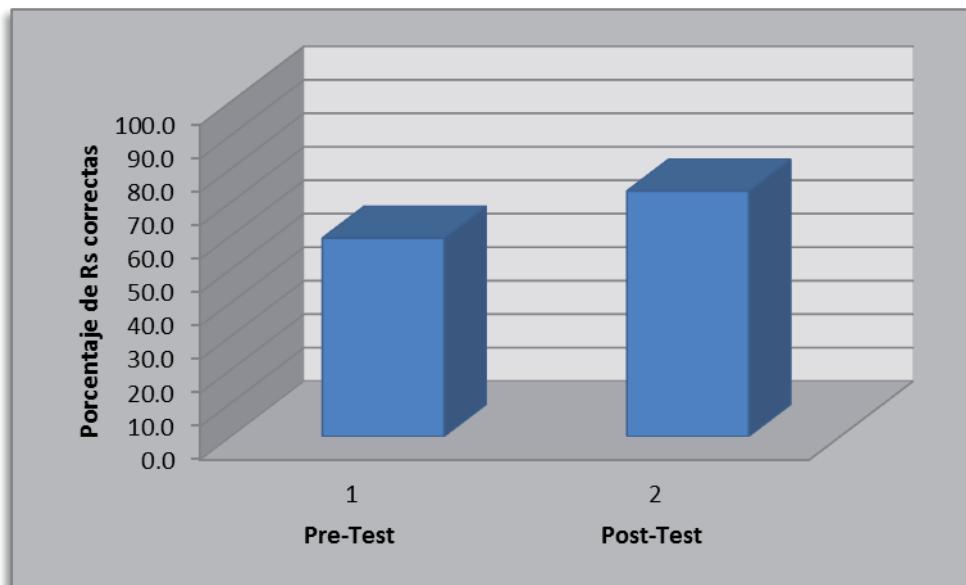


Figura 4. Calificaciones en un examen objetivo de conocimientos de los estudiantes en la modalidad en línea.

Segundo estudio. Fue de tipo ex post facto, pues se llevó a cabo en situaciones en las que las variables han tomado sus valores antes de que el investigador haya podido intervenir. Participaron 138 estudiantes, quienes voluntariamente llenaron la encuesta en línea de la Escala de Clima Familiar; 69 de ellos de la modalidad presencial, 69 de la modalidad en línea.

Primeramente se llevó a cabo un análisis de confiabilidad de la Escala de Clima Social Familiar, con el objetivo de notar si la versión en línea conservaba sus propiedades psicométricas, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.86. De acuerdo a Moos, Moos y Tricket (1994) la estructura del instrumento se puede observar en la siguiente figura:



Figura 5. Muestra las tres dimensiones de la ECF: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad.

Está formada de tres dimensiones, la dimensión de relaciones, la dimensión de desarrollo y la dimensión de estabilidad. De acuerdo a las preguntas planteadas en la presente investigación, se esperaría que las familias de estudiantes de la licenciatura de psicología de la FESI obtuvieran puntajes altos en la segunda dimensión (Desarrollo), es decir, que reportaran interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; que sus actividades como familia se enmarcaran en una estructura orientada a la acción y que reportaran una alta participación en actividades sociales y recreativas. También se esperaría que planificaran sus actividades y responsabilidades, especialmente las familias de los estudiantes en la modalidad en línea; y finalmente que en la primera dimensión (Relaciones) se mostraran autónomos. Los puntajes que se obtuvieron fueron los siguientes, como lo resume la figura 6:

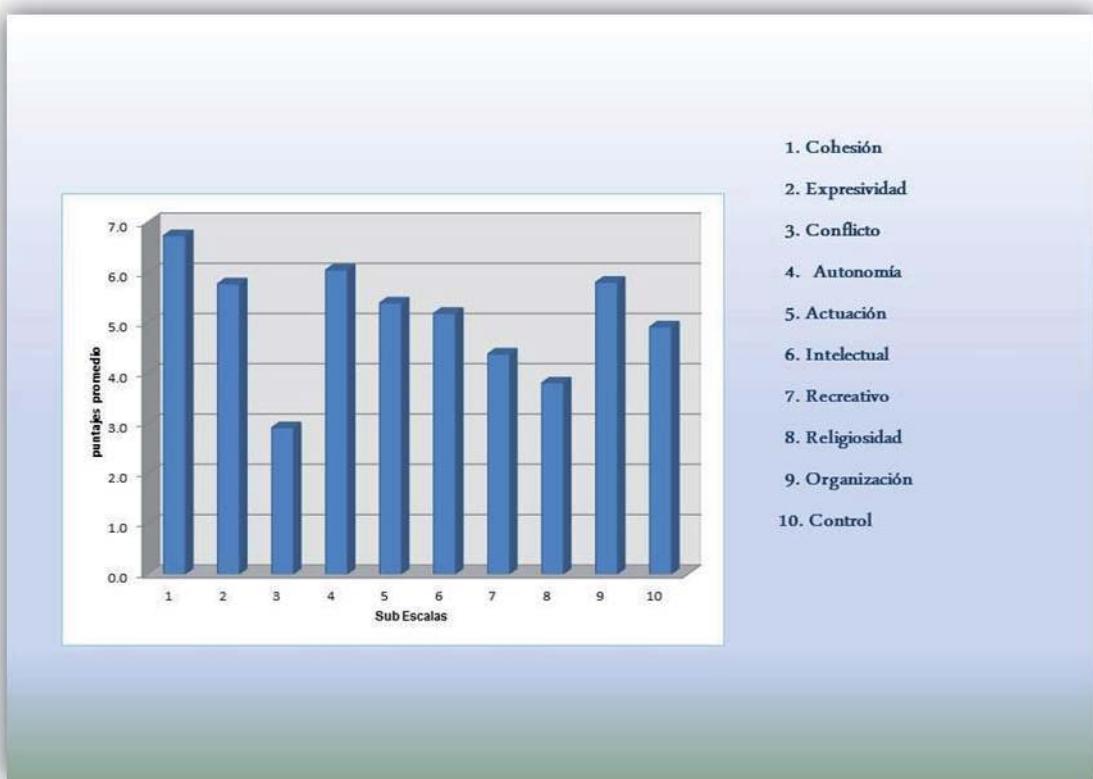


Figura 6. Ambiente Familiar de estudiantes de la licenciatura en psicología de la FESI.

El puntaje más alto se obtuvo en la subescala de cohesión, sugiriendo que las familias de los estudiantes están muy compenetradas y se ayudan entre sí. También y de acuerdo con lo esperado, se muestran seguros, autosuficientes y toman decisiones propias, planifican actividades y responsabilidades. Por otro lado, los bajos puntajes en la subescala de conflicto nos sugieren que en estas familias no se expresan abiertamente las emociones negativas como la cólera, el enojo o la agresividad.

Ahora bien, tratando de entender el rol que juega la familia como factor disposicional de las prácticas escolares de los estudiantes de educación superior, se compararon las familias de los estudiantes de la modalidad presencial con las de los estudiantes de la modalidad en línea. Se esperaban diferencias sobre todo en las subescalas de autonomía y organización. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.

	P	L
Edad	18-30	21-62
Cohesión	6.6	7.1
Expresividad	5.7	6.0
Conflictivo	3.0	2.8
Autonomía	6.0	6.2
Actuación	5.3	5.7
Intelectual /Cultural	5.0	5.6
Social /recreativa	4.2	4.7
Moralidad /Religiosidad	3.5	4.5
Organización	5.7	6.0

Tabla 2. Diferencias y similitudes entre las familias de estudiantes presenciales y en línea

Tabla 2. Diferencias y similitudes entre las familias de estudiantes presenciales y en línea.

En la tabla observamos una media mayor en las familias de los estudiantes de la modalidad presencial, en todas las subescalas a excepción de la subescala de conflicto. Sin embargo solamente las diferencias en las subescalas de cohesión y conflicto fueron estadísticamente significativas.

Tercer estudio. Fue de tipo correlacional, con la intención de evaluar una posible relación entre algunas de las subescalas del SCF y el desempeño académico. Participaron 138 estudiantes. Contrario a los esperado, no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa entre alguna de las subescalas del SCF y el desempeño académico.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo la finalidad de explorar, desde un punto de vista psicológico, la influencia que tiene la familia en el desempeño académico de

estudiantes de educación superior. Se construyó una versión en línea de la ECF que mostró ser confiable y válida y que permitió considerar 9 características dinámicas, no estructurales, de una familia. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se presentan en este momento como una alternativa atractiva para la recolección de datos de comportamiento, pues además de permitir la toma de muestras de manera inmediata, se decrementa con mucho el error de vaciado de los datos. Asimismo, descansar la evaluación de los logros de aprendizaje en reactivos objetivos como lo sugiere Castañeda (2004) permite tener una mayor certidumbre acerca de los aprendizajes alcanzados. Generalmente los estudios sobre la ejecución académica toman como criterio de aprendizaje a las calificaciones obtenidas en las diferentes actividades de un curso; sin embargo, las calificaciones son producto de la conducta del profesor, que es el que califica y no del estudiante.

Entendiendo así la ejecución académica, pudimos observar que tanto los estudiantes en la modalidad presencial como los estudiantes en línea mostraron diferencias en su desempeño antes y después del curso. Pero habría que señalar que los estudiantes de la modalidad en línea tuvieron una mejor ejecución.

Por otro lado, al analizar las características dinámicas de las familias de los estudiantes llaman la atención dos datos opuestos: el puntaje alto en la subescala de cohesión, que es el grado en el que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí, y que tal vez se deba a lo que nos caracteriza como cultura mexicana; y el puntaje bajo en la subescala de conflicto, sugiriendo que los miembros de las familias de los estudiantes que participaron en este estudio no expresan libre y abiertamente sus emociones negativas. ¿Podría ser que existiera alguna relación? Es decir, ¿podría ser que a mayor cohesión, menor expresión de sentimientos? Cuando se llevó a cabo el análisis de correlación, se encontró un coeficiente de Pearson de -.579 que indica una correlación inversa y estadísticamente significativa al nivel 0.01.

Otro hallazgo interesante descansa en el hecho de que los estudiantes de la modalidad en línea reportan valores promedio más altos que los estudiantes de la modalidad presencial en todas las subescalas a excepción de la subescala de

conflicto. Esto significaría que la única diferencia entre ambas familias es que en las familias de los estudiantes presenciales se expresan con mayor libertad las emociones negativas. Diferencia que no resulta relevante para el ámbito de la educación superior.

Finalmente, la falta de relación entre alguna de las subescalas y el desempeño académico fue inesperada. Una hipótesis es que en el nivel de educación superior, la influencia de la familia queda ya muy lejana y se torna mucho más importante la influencia de otros grupos sociales de referencia como los amigos, maestros o compañeros de escuela. Esto sería en todo caso, motivo de una siguiente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R. (2004). La psicología latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 317-322.
- Carpio. C., Pacheco, V., Hernández, R. y Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 3 (1), 89-98.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado de: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/cl7.html>. pp. 1 – 11.
- Castañeda, S. (2006). Guía general de elaboración de reactivos. En *Evaluación del Aprendizaje en el Nivel Universitario*. Facultad de Psicología UNAM-CONACyT.
- Frutos, V.O. (1997). El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la Universidad Iberoamericana. México. Tesis de Maestría en investigación y desarrollo de la educación. Universidad Iberoamericana.
- Gagné, R.M., Briggs, L.J., y Wager, W.W. (1992). *Principles of instructional design* (4th edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gropper, G.L. (1983). A behavioral approach to instructional prescription. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 101–161). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Henderson, T y Berla, N. (Eds) (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, Washington, DC. Mott (C.S.) Foundation, Flint, MI.; Danforth Foundation, St. Louis, MO.
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12, 75-98.
- McAnally, S., Navarro, M. y Rodríguez, J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura de la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 11-30.
- Merrill, M.D. (1994). *Instructional design theory*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Moos, R. M., Moos B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Núñez, J. y Millán, I. (2002). ¿Pueden mejorar su paa los alumnos de escasos recursos? Evidencia experimental. *Cuadernos de Economía*, 39, 116. Versión en línea: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-68212002011600001&script=sci_arttext&tlang=en#10
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Panitz, T. y Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education, June, 1998*. New York: Garland Publishing.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reigeluth, C.M. (Ed.) (1999a). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1) , 170-180.

- Segretin, M. Sebastián, L. y Petetta, D. (2009). Consideraciones Metodológicas y Conceptuales para el Análisis de Predicción del Desempeño Escolar en Base a Indicadores del Contexto Hogareño y Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), 105-123.
- Selcuk, S. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review on Educational Research*, 75 (3), 417-453
- Velásquez, C., Montgomery, U., Montero, M., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 139-152.
- Weinstein, C.E., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L.A. y Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación, en: S. Castañeda (ed). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas* (pp. 197-228). México: UNAM-Concyt-Porrúa.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.