

Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico

Psychological well-being, goals and academic performance

Alfonso Sergio Correa Reyes, Ma del Refugio Cuevas Martínez y Margarita Villaseñor Ponce

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

RESUMEN

Con el objetivo de establecer las diferencias en la percepción de bienestar psicológico y el tipo de orientación a las metas entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico, se llevó a cabo una investigación en la que participaron 230 estudiantes de educación superior. Se utilizó la Escala de bienestar psicológico y la versión modificada de las subescalas de orientación a la meta del cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en las subescalas de relaciones positivas ($t=-2,194$, $p=0,029$), autoaceptación ($t=-2,52$, $p=0,01$) y planes a futuro ($t=-2,419$, $p=0,01$), a favor de los estudiantes con alto rendimiento. No se obtuvieron diferencias significativas de las comparaciones con las otras subescalas ni con las subescalas de orientación a la meta. Estos resultados muestran la necesidad de ampliar las estrategias de intervención con estudiantes, no sólo a nivel académico, sino también emocional y motivacional.

Palabras clave: bienestar psicológico, rendimiento académico, metas, aprovechamiento, educación superior.

ABSTRACT

In order to assess whether there are some differences between the perception of psychological well-being and the kind of guidance goals between high and low student performance, a studio which involved 230 college students was conducted. The psychological well-being scale was used as well as the modified version of the subscales of goal orientation motivation strategies for learning questionnaire. Statistically meaningful differences were found, in the subscales of positive relationships ($t=-2.194$, $p=0.029$), self-acceptance ($t=-2.52$, $p=0.01$) and future plans ($t=-2.419$, $p=0.01$) in favor of high performance students. Neither meaningful or resulting comparisons with other subscales were found nor with goal orientation subscales. These results show the need for further intervention strategies with students, not only academically, but also emotional and motivationally.

Key words: psychological well-being, academic achievement, goals, achievement, higher education.

Investigación realizada gracias al apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIME PE303216.

Correspondencia: *Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: alfonsosergiocorrea@gmail.com

Artículo recibido: 29 de marzo de 2016.

Artículo aceptado: 27 de abril de 2016.

ANTECEDENTES

El bienestar psicológico (BP) se ha estudiado desde las perspectivas de la Economía, la Sociología, la Salud y la Psicología. Definiéndolo, en ocasiones, como sinónimo de felicidad y de satisfacción de vida, por lo que también se le ha identificado con todos los elementos que determinan la calidad de vida de una persona.

En este contexto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), hace sesenta y ocho años, en el preámbulo de la Constitución de esta organización adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en 1946 y que entró en vigor en 1948³, definió el concepto de salud no sólo como ausencia de enfermedad, sino como un estado de completo bienestar físico, mental y social¹, considerándosele como un indicador de funcionamiento positivo en los jóvenes⁴.

Se puede decir que existen dos tendencias en el estudio sobre bienestar: La primera hedonista, que plantea, como elemento central, a la felicidad, particularmente, el balance entre el afecto positivo y el negativo y la satisfacción de vida^{5,6}. La segunda está relacionada con la tendencia eudemonista del ser humano, que define al bienestar como la búsqueda y el logro de la autorealización y la significación personal, por lo que involucra una autoevaluación basada en estándares personales; esta última tendencia ha sido investigada ampliamente^{1,7,8,9,10}.

El bienestar psicológico se produce en relación con un juicio cognitivo acerca de los logros que cada individuo tiene, pero también influye en la conducta dirigida al logro de metas, objetivos y propósitos. La persona con altos niveles de bienestar suele trazarse metas alcanzables, de lo cual deriva a la vez, satisfacción y bienestar.

Se ha concebido al bienestar psicológico desde claves eudaimónicas, como desarrollo personal y compromiso con los desafíos existenciales de la vida⁵, construyendo para su medida las *Psychological Well-Being Scales*, que incluyen seis dimensiones: Autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito en la vida y autonomía. Esta escala fue modificada posteriormente¹ y contempla los siguientes factores: Crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito de vida, autoaceptación, planes a futuro, rechazo personal y control personal.

En otro orden de ideas, se ha conceptualizado a la escuela¹¹ como una de las principales instituciones que

pueden promover el desarrollo cognitivo y emocional de los jóvenes, por lo que los maestros deben estar capacitados para detectar cualquier correlato de riesgo y solucionarlo satisfactoriamente, ya que se ha encontrado que una pobre ejecución escolar incrementa los riesgos de intentos de suicidio en adultos jóvenes, sin importar el género¹². En esta temática, los logros académicos están muy relacionados con la satisfacción de vida, resultando un indicador importante del ajuste de los alumnos a su entorno, que se ve reforzado por la percepción que tienen del apoyo, por parte de los maestros, a su autonomía, impactando positivamente a su motivación al aprendizaje¹³. Asimismo, se ha encontrado que el bienestar psicológico, especialmente las subcategorías de crecimiento personal, propósito de vida y autonomía, está correlacionado positivamente con el promedio de calificaciones de los estudiantes universitarios. Por lo que se le considera un excelente predictor del éxito académico¹⁴. Dado lo anterior, la escuela se convierte en una experiencia central, que organiza la vida de la mayoría de los adolescentes, en la medida que ofrece muchas oportunidades para adquirir y dominar nuevas habilidades y, con ello, ampliar los horizontes intelectuales y sociales de los estudiantes¹⁵. Por estos motivos, la escuela debe interesarse y ocuparse de la educación integral de los individuos, ayudándolos a construir sus propios criterios, permitiéndoles tomar decisiones, para que sepan cómo enfocar su vida, vivirla y orientarla satisfactoriamente¹⁶.

Un aspecto importante en relación a la influencia que la escuela tiene sobre la percepción de bienestar psicológico en de los estudiantes, se refiere al estudio de las metas que éstos se plantean y que explica adecuadamente el aprendizaje y los logros académicos de los mismos, sobre todo en el contexto de las matemáticas¹⁷. Es así que se hace imprescindible el estudio de las interacciones entre la motivación escolar¹⁸, el rendimiento académico, la autoestima, la asertividad, el establecimiento de metas, el consumo de sustancias, las actividades de estudio y la adaptación escolar, ya que los sentimientos de valía y eficacia personal, contribuyen al desarrollo de habilidades autorreguladoras y de organización de las estrategias de aprendizaje, previniendo, entre otras cosas, el consumo de drogas en los estudiantes¹⁹.

Con respecto a la motivación escolar, se ha visto que el autoconcepto determina las metas que puede alcanzar una persona en su motivación de logro²⁰. En este orden de ideas, se ha observado²¹ que existe, en los adolescentes, una relación positiva, entre el género, las metas de logro y el autoconcepto, con la

calificación obtenida en las actividades escolares, que influye favorablemente en estos aspectos. Así, la orientación al “ego” está correlacionada positivamente con la competencia percibida y con niveles más altos de autoconcepto físico, encontrándose los varones más orientados al “ego” que las mujeres²².

Asimismo, el fortalecimiento de la actitud positiva, el sentido del humor, la religiosidad, el optimismo, la autoeficacia, la perseverancia y la orientación a la meta (aspectos relacionados con la resiliencia) promueven un mejoramiento en el rendimiento académico, particularmente en estudiantes de escuelas preparatorias de riesgo²³. También se ha observado una alta correlación entre la baja ansiedad de los estudiantes en el ambiente escolar y la percepción de autoeficacia, establecimiento de metas escolares, persistencia en la tarea, esfuerzo invertido y ejecución académica, sin encontrarse diferencias de género en estos aspectos^{24,25,26}.

Las metas académicas que los estudiantes universitarios se plantean representan distintas formas de aproximación, compromiso e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje. Suponen un interés por la adquisición y desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos³². Constituyen representaciones cognitivas de las intenciones o de lo que el estudiante quiere lograr^{27,29}. Desde el punto de vista de algunos autores³⁰, se pueden clasificar en: Intrínsecas, cuando se tiene la intención de obtener conocimientos, de desarrollar las competencias y el esfuerzo personal es la base del éxito o del fracaso y extrínsecas, cuando se trata de mostrar su capacidad, creer que esta es la causa del éxito o del fracaso.

En este contexto, el objetivo de la investigación fue establecer las diferencias entre la percepción de bienestar psicológico y el tipo de orientación a las metas (extrínsecas e intrínsecas) entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico, en una muestra de estudiantes universitarios. El rendimiento académico se determinó mediante el promedio de calificaciones escolares acumulado al cumplir el ciclo escolar, ya que éstas representan la manera más utilizada para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos en el salón de clase³¹.

MÉTODO

Participantes

Colaboraron 230 estudiantes inscritos en el primer semestre de la licenciatura en Psicología de la Facultad

de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, 169 hombres (33.5%) y 335 mujeres (66.5%) con un rango de edad de 16 a 28 años ($M = 18.68$, $DE =$). La muestra fue no probabilística y se dividió en dos grupos:

- 1) Bajo rendimiento académico, compuesto por 127 estudiantes ubicados en el percentil 25 (con un promedio \leq a 7.9).
- 2) Alto rendimiento académico, compuesto por 103 estudiantes ubicados en el percentil 75 (con un promedio \geq a 8.5).

Instrumentos

- 1) *Escala de bienestar psicológico* (EBP). Es auto-aplicable, tipo Likert, contiene 29 reactivos, con alfas de Cronbach de 0.76 a 0.83¹. Tiene opciones de respuesta que van de: 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3 = de acuerdo, y 4 = totalmente de acuerdo. Esta escala valora siete dimensiones:
 - a) Crecimiento personal. Se refiere a la importancia de mantenerse informado y actualizado para desarrollar las capacidades personales del propio potencial para enfrentar nuevos retos o tareas a lo largo de la vida.
 - b) Relaciones positivas. Es la percepción sobre la capacidad para relacionarse con otros, comprende el trato respetuoso de la interacción con los demás.
 - c) Propósito de vida. Se refiere cuando el sujeto le da importancia a las metas o planes personales para guiar sus acciones, relacionándolos con los esfuerzos.
 - d) Autoaceptación. Es la aprobación que se hace de las propias características positivas y negativas.
 - e) Planes a futuro. Implica tener objetivos a corto y largo plazo.
 - f) Rechazo personal. Alude a la insatisfacción con su persona y su carácter.
 - g) Control personal. Se centra en controlar los impulsos propios, carácter y comportamiento aún cuando esté emocionalmente alterado. Esta escala tiene una Alfa de Cronbach dentro de un rango de 0.76 a 0.83¹.
- 2) Dos subescalas de Orientación a la Meta, intrínseca y extrínseca, del *Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje* (MSLQ, por sus siglas en inglés)² (versión modificada²⁵). Cada subescala tiene cuatro reactivos, con cinco opciones de respuesta, 1= nunca, 2= pocas veces, 3= casi siempre, 4= la mayoría de las veces, y 5= siempre. Ambas subescalas deben ser consideradas como un todo y se refieren a la percepción que tiene

el estudiante de las razones por las cuales se compromete con una tarea de aprendizaje.

La orientación a la meta intrínseca es la percepción del estudiante de que sus tareas representan un reto y las realiza por curiosidad, por adquirir conocimiento, maestría y por aprender. Por otro lado, la subescala de orientación a la meta extrínseca se refiere a la percepción del estudiante de que sus acciones de aprendizaje están dirigidas a la obtención de calificaciones, recompensas, una buena evaluación y le representan una competencia con sus compañeros. El instrumento cuenta con un alfa de Cronbach de 0.90.

Procedimiento

Se pidió el consentimiento informado de los participantes. Se entregaron los instrumentos a los estudiantes en forma grupal, se explicó el objetivo de la investigación y que no había respuestas buenas o malas, se pidió respondieran lo más aproximadamente posible a su punto de vista. No hubo restricción de tiempo y, durante todo el proceso, se contó con la presencia de personal capacitado para responder a las dudas que se presentaron.

RESULTADOS

Las medias obtenidas, tanto para el puntaje global de la EBP, como para cada una de las subescalas fueron las siguientes: Crecimiento personal, M= 3.53, DE= 0.44; Relaciones positivas, M= 2.43, DE= 1.26; Propósito de vida, M= 2.76, DE=1.40; Autoaceptación, M= 2.37, DE=1.26; Planes a futuro, M= 2.83, DE=1.4; Rechazo personal, M= 1.65, DE=0.99; Control personal, M= 2.35, DE= 1.25 y el Puntaje global de la EBP, M= 3.09, DE=0.29.

Las medias de la orientación intrínseca a la meta fueron M=3.74, DE=0.721 para el grupo de bajo rendimiento y

M=3.55, DE=0.711 para el grupo de alto rendimiento. En cuanto a la orientación extrínseca a la meta se obtuvieron M= 3.84, DE= 0.756 para el grupo de bajo rendimiento y M= 3.55, DE=0.726 para el grupo de alto rendimiento.

Con el objetivo de determinar las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento en cuanto a su bienestar psicológico y a la orientación a metas se realizó la *Prueba t de Student* para grupos independientes, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de bienestar psicológico: Relaciones positivas, autoaceptación, planes a futuro; y en orientación a la meta extrínseca (Tabla 1).

Resultado de las medias, se obtuvo que los alumnos de alto rendimiento académico tienen mejores relaciones positivas (M = 2.63) que los de bajo rendimiento (M = 2.26). En autoaceptación los resultados son similares. Los alumnos de alto rendimiento puntúan más alto que los de bajo rendimiento, al igual que en planes a futuro, alto rendimiento (M = 3.06) y bajo rendimiento (M = 2.62). Por otro lado, en orientación a la meta extrínseca, fueron los alumnos de bajo promedio los que puntuaron más alto (M = 3.84) a diferencia de los de alto promedio (M = 3.55).

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer las diferencias entre la percepción de bienestar psicológico, el tipo de orientación a las metas (Extrínsecas e Intrínsecas) y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes universitarios.

Los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en las Relaciones positivas, Autoaceptación y Planes a futuro. Se destaca la importancia que tiene el formar parte de

Tabla 1. Diferencias del bienestar psicológico y la orientación a las metas en estudiantes de alto y bajo rendimiento académico.

Subescala	t	Sig.	IC 95%
Relaciones positivas	-2.194	.029*	[.43143 .05819]
Autoaceptación	-2.524	.012*	[.36689 .13984]
Planes a futuro	-2.419	.016*	[-.27416 .09576]
Orientación a la meta extrínseca	2.162	.032*	[.02434 .54480]

*p < 0.05

grupos de apoyo y mantener relaciones positivas con ellos, avalando lo sugerido por algunos autores²³, en cuanto a la importancia de mantener una actitud positiva en general (y, en este caso, hacia sus pares), para promover una mejora en el rendimiento académico. Por otra parte, los resultados obtenidos en esta investigación, particularmente en Autoaceptación, apoyan los hallazgos que indican que los sentimientos de valía y eficacia personal contribuyen al desarrollo de habilidades autorreguladoras y de organización de las estrategias de aprendizaje, lo que podría tener un impacto en el rendimiento académico¹⁹. En este orden de ideas, es importante considerar los datos encontrados en la *Subescala de planes a futuro*, datos que apoyan los resultados³² que mencionan que el hecho de que los alumnos tengan sus metas claras les ayudará a no posponer la elaboración y entrega de sus actividades académicas y aumentar su nivel de autoeficacia.

Si bien no hay diferencias estadísticamente significativas, al observarse un puntaje mayor en la percepción general de BP de los estudiantes de alto rendimiento, lo planteado en este estudio apoya los resultados que encontraron una relación positiva entre la percepción alta de BP y los logros académicos¹⁷. Sin embargo, estos resultados no avalan los hallazgos que plantean que los logros académicos están muy relacionados con la Satisfacción de vida, particularmente con las *Subescalas de Crecimiento personal, Propósito de vida y Autonomía*¹³.

Los resultados obtenidos en la muestra estudiada podrían atribuirse al estrés que se genera al ingresar a la Universidad, ya que los participantes son de nuevo ingreso, la mayoría proviene de un entorno que podría considerarse de alto riesgo y, en ocasiones, son el primer miembro de la familia que inicia estudios superiores.

Por otra parte, es importante no perder de vista que existen otros elementos que pudieran funcionar también como predictores de la naturaleza multifactorial del rendimiento académico, además de las calificaciones, como son: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, ya que tal como lo han planteado algunos autores³³, a fin de evaluar en forma más completa este fenómeno y predecir el éxito académico, es importante considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico, a través del autocontrol del estudiante y considerar el desarrollo de las habilidades sociales, ya que todos ellos impactan, de manera significativa el desempeño escolar.

Así mismo, sería importante considerar utilizar otro instrumento, para la evaluación de las metas intrínsecas y extrínsecas, ya que en esta ocasión se utilizaron solamente dos subescalas del *Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje* (MSLQ). Estos resultados nos conducen a la necesidad de ampliar las estrategias de intervención con los estudiantes, no sólo en sus necesidades académicas, sino también en las personales, tanto emocionales como motivacionales, como ya se lleva a cabo en algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente con los programas de Tutorías y trabajar en las políticas de administración, planeación, diseño, implementación e investigación en el ámbito educativo, que neutralicen los obstáculos y potencien los facilitadores del rendimiento académico.

REFERENCIAS

1. González-Fuentes MB. Prácticas parentales, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes. Tesis para obtener el grado de doctor en psicología. Facultad de Psicología, UNAM, 2013.
2. Pintrich PR, Smith DAF, García T, McKeachie WJ. Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement* 1993; 53: 801-813.
3. Organización Mundial de la Salud. Official records of the World Health Organization, No. 2, 100. Disponible en www.who.int/suggestions/faq. 2016.
4. Wood AM, Joseph S. The absence of positive psychological (Eudemonic) well-being as a risk factor for depression: a ten cohort study. *Journal of Affective Disorders* 2009; doi: 10.1016/j.jad.2009.06.032.
5. Ryff CD. Happiness Is Everything, Or Is It? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989; 57(6): 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
6. Deci E, Ryan R. Hedonia, Eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies* 2008; 9: 1-11.
7. Ryff C. Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development* 1989; 12(1): 35-55.
8. Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989; 57(6): 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069.
9. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 2000; 55: 68-78.
10. Waterman AS. Two conceptions of happiness: contrast of personal expressiveness (eudaemonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology* 1993; 64: 678-691.
11. González-Forteza C, Ramos-Lira L, Caballero MA, Wagner FA. Correlatos psicosociales de depresión,

- ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema* 2003; 15(4): 524-532.
12. Kosidou K, Dalman C, Fredlund P, Lee BK, Galanti R, Isacson G, Magnusson C. School performance and the risk of suicide attempts in young adults: A longitudinal population-based study. *Psychological Medicine* 2014; 44(6): 1235-1243.
 13. Diseth A, Samadal O. Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education* 2014; 17(2): 269-291.
 14. Osornio-Castillo L, Sánchez de Tagle-Herrera R, Heshiki-Nakandakari L, Valadéz-Nava S. El bienestar psicológico, predictor del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar* 2011; 13(3): 111-116.
 15. Papalia DE, Wendkos-Olds S, Duskin-Feldman R. Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill Interamericana, 2005.
 16. Carreras LI, Eijo P, Estany A, Gómez MT, Guix R, Ojeda F, Planas T, Serrats, MG. Cómo educar en valores. materiales, textos, recursos y técnicas. 11ª Edición. Madrid, España: Narcea Ediciones, 2001.
 17. Phan HP. An examination of achievement goals in learning: a quasiquantitative approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2012; 10(2): 505-544.
 18. Valenzuela-Carreño J. Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa* 2007; 33(3): 409-426.
 19. Caso-Niebla J, Hernández-Guzmán L. Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010; 3(2): 145-159.
 20. Nicholls JG. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review* 1984; 91(3): 328-346.
 21. Carriedo-Cayón A, González-González de Mesa C, López-Manrique I. Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 2013; 403: 13-24.
 22. González-González de Mesa C, Cecchini-Estrada JA, Llavona-Fernández A, Vázquez-González A. Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autocepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta* 2010; 38(1): 25-36.
 23. Gaxiola JC, González S, Contreras Z. Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2012; 14(1): 164-181. Disponible en [http://redic.uabc.mx/vol14no1/ contenido-gaxiolaglez.html](http://redic.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html).
 24. Schnell K, Ringeisen T, Raufelder D, Rohrmann S. The impact of adolescent's self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance. Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences* 2015; 38: 90-98.
 25. García T, McKeachie W. The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist* 2005; 40(2): 117-128.
 26. Vivaldi F, Barra B. Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica* 2012; 30(2): 23-29.
 27. Oramas-Viera A, Santana-López S, Vergara-Barrenechea A. El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* 2006; 7(1-2): 34-39.
 28. González-Cabanach R, Valle-Arias A, Núñez-Pérez JC, González-Pineda JA. Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema* 1996; 8(1): 45-61.
 29. Ford ME, Nicholls CW. Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In: ML Maher & PR Pintrich (Eds.): *Advances in motivation and achievement*. (7). Greenwich, CT: JAI Press, 1991.
 30. Rinaudo MC., De la Barrera ML, Donolo DS. Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 1997; XIX(22). Disponible en www.reme.uji.es.
 31. Lambating J, Allen JD. How the multiple functions of grades influence their validity as measures of academic achievement. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Abril 1-5, 2002.
 32. González-Lomelí D, Maytorena MA, Lohr-Escalante F, Carreño-Cruz E. Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología* 2006; 15: 15-24. www.redalyc.org/pdf/804/80401503.pdf.
 33. Edel-Navarro R. El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2003; 1(2). Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208.