



CPU-e, Revista de Investigación Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Sánchez Escobedo, Pedro Antonio; Valdés Cuervo, Angel Alberto; Gantús Sansores, Mónica; Vales
García, Javier

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 12, enero-junio, 2011, pp. 1-15

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 12

enero-junio, 2011 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio

Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán

Angel Alberto Valdés Cuervo

Instituto Tecnológico de Sonora

Mónica Gantús Sansores

Escuela de Psicología. Centro de Estudios Superiores CTM

Javier Vales García

Departamento de Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora

El presente trabajo reportó el análisis de validez de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio en estudiantes de secundaria. Se seleccionó una muestra probabilística de 306 estudiantes de una escuela secundaria pública del sur de México. Los análisis de validez de constructo arrojaron la presencia de cuatro factores que explican el 58.3% de la varianza total del constructo (motivación intrínseca hacia el estudio, compromiso con la tarea, autorregulación y adaptación). Se concluye que el instrumento cuenta con los criterios de validez para justificar la necesidad de otros estudios que fortalezcan sus propiedades psicométricas y para ser usado con precauciones en la medición de la disposición hacia el estudio.

Palabras clave: Escalas, disposición, estudio, validez.

This paper describes a validity and reliability analysis of an instrument designed to measure disposition to study in middle school students. A probabilistic sample of 306 students was selected from a secondary public school in south Mexico. Construct validity analysis showed the presence of four factors that explain 58.3% of total variance. It was concluded that the instrument complies with validity criteria in order to justify further studies to strengthen its psychometric properties and to be used carefully in research regarding study disposition as well.

Key words: scales, disposition, study, validity.

Recibido: 6 de enero de 2010 | **Aceptado:** 6 de septiembre de 2010

Para citar este artículo:

Sánchez, P. A., Valdés, A. A., Gantús, M. & Vales, J. (2011, enero-junio). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/Sanchez-Cuervo-propiedades.html>

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio

Introducción

Aunque las variables condicionantes del desempeño académico de los estudiantes de secundaria son numerosas y constituyen un complejo escenario en el que resulta difícil valorar la influencia específica de cada una, en este trabajo se partió de la idea de que la disposición de los estudiantes hacia el estudio es uno de los aspectos de especial influencia en los resultados escolares de los mismos (Alonso, 2006; Tapia & Montero, 2002; Jiménez & Macotela, 2008).

El interés por estudiar la disposición hacia el estudio de los estudiantes no es algo nuevo; por el contrario, cuenta ya con una larga historia. No obstante, en la actualidad esta cuestión ha adquirido un renovado interés en gran medida debido a: a) la extensión de la educación formal a cada vez más amplios sectores de la población; b) el incremento de la edad hasta la cual se considera obligatoria la educación, y c) las altas tasas de fracaso escolar. De hecho, diversas investigaciones se han orientado a precisar los procesos implicados en el aprendizaje y a valorar el grado en que influye la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y el estudio en el rendimiento académico (Valdés, Ramírez & Martín, 2009; Terrazas, 2009).

La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán ([SEGEY], 2004) reportó que en secundaria el total de estudiantes reprobados fue de 25,773, lo cual corresponde al 27.7% del total que terminó ese ciclo escolar; de los mismos, 18,172 (19.6%) reprobaron de una a tres materias y 7,601 (8.2%) reprobaron más de tres materias. Por otra parte, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI], 2006), dos de cada 10 estudiantes que ingresan a la secundaria no concluyen sus estudios.

Los resultados de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ([ENLACE], 2009) reflejan que existen problemas en la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes de secundaria. Esto se ilustra en el hecho de que un 31.7% y un 56.5% obtienen resultados que los ubican con un nivel insuficiente de conocimientos en Español y Matemáticas, respectivamente.

El problema del fracaso escolar es extremadamente complejo ya que en él intervienen múltiples factores. Estos se dividen, según Sánchez y Valdés (2003), Martínez (2004) y Valdés y Urías (2010), en relativo a: a) el contexto del estudiante (situación socioeconómica de la familia, escolaridad de los padres y valores sociales, entre otros); b) la escuela (docentes, recursos técnicos y currículos); c) las políticas educativas (recursos invertidos en la educación y becas), y d) el estudiante (aptitudes, estrategias de aprendizaje y disposición hacia el estudio).

Al respecto, Robinson (2002) señala que la falta de disposición hacia el estudio tiene repercusiones en el proceso de aprendizaje, y que los estudiantes que se encuentran debidamente interesados en el estudio van a estar mucho más implicados en las actividades académicas.

Para los fines de la presente investigación se retomó el constructo de disposición hacia el estudio propuesto por Sánchez, García y Valdés (2009), el cual involucra aspectos de índole afectiva y personalológica que intervienen en la regulación de la conducta dirigida hacia el estudio. Dentro de los factores que integran el constructo se encuentran: a) la motivación intrínseca hacia el estudio, que tiene que ver con el grado de interés que tiene el estudiante por realizar las actividades académicas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Sánchez & Valdés, 2003); b) la adaptación, la cual se considera como la habilidad para relacionarse efectivamente con los compañeros y el docente, respondiendo de manera adecuada a sus demandas (McWhirter, McWhirter, McWhirter & McWhirter, 1993; Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001); c) el compromiso con la tarea, que se refiere a la tenacidad y dedicación con que el sujeto permanece realizando una tarea una vez que se ha establecido una meta de trabajo (Sánchez, 2006), y d) la autorregulación, que comprende la capacidad de tomar decisiones efectivas, dirigir una actividad y sus actos hacia una meta específica (Castañeda & Ortega, 2004; Góngora, Mézquita & Couoh, 2004).

Motivación intrínseca hacia el estudio

La motivación es un constructo psicológico cuyas características principales son la energía y la dirección; es aquello que energiza y dirige hacia una acción en particular (Domínguez, 2002). Por su parte, la motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta relacionada con el aprendizaje. Según Alcalá y Antonijevic (1987), “este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas

propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración y el auto concepto” (: 22).

Por su parte, Good y Brophy (1994) señalan que la motivación representa la acción de fuerzas activas o impulsoras manifestadas a través de necesidades humanas. Estas necesidades motivan el comportamiento humano produciendo patrones de comportamiento que varían de un individuo a otro. La motivación está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo; en otras palabras, influye en el comportamiento de un organismo, y se constituye en una razón por la que un organismo lleva a cabo una actividad determinada.

Esqueda (1989) considera que, desde la perspectiva motivacional, se puede predecir que la intención de realizar una acción o alcanzar un objetivo es equivalente a la creación de una necesidad; y que mientras esa necesidad permanezca insatisfecha, una fuerza motivacional se conservará activa con el objeto de mantener la conducta hasta que dicho objetivo haya sido alcanzado.

Diversos estudios han encontrado relación entre la motivación hacia el estudio, abordada desde diferentes perspectivas teóricas, y el desempeño académico. Así, por ejemplo, Deci y Ryan (2002); Furlong y Christerson (2008); Appleton, Christerson y Furlong (2008); Simons, Dewitte y Lens (2004) y Baker (2004) encontraron que aquellos estudiantes cuya conducta se regula internamente tienen mayor interés, confianza y persistencia; usan estrategias profundas de aprendizaje y obtienen mejores resultados en los exámenes que aquellos estudiantes que están regulados externamente.

Adaptación

La adaptación involucra aspectos funcionales de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias que les toca vivir (González, 1992).

Para González (1992), la adaptación es la capacidad para determinar y prepararse previamente para los cambios que suceden en el entorno y en el individuo mismo. Ésta es una habilidad que se va desarrollando a lo largo de la vida y guarda relación con las experiencias, conocimientos y habilidades que van adquiriendo los individuos en los diferentes contextos en que les toca vivir.

A pesar de las múltiples vicisitudes a las que es expuesto el desarrollo de la habilidad de adaptación, la mayor parte de las personas logran ser capaces de es-

estructurar mecanismos funcionales para hacerle frente a las demandas provenientes del contexto y de ellos mismos; dichos mecanismos les posibilitan ajustarse de manera efectiva a las condiciones, e influir sobre ellas en correspondencia con sus necesidades (Yaque, 2003).

Como resultado de sus estudios, Cumberland-Li, Eisenberg y Reiser (2004) y Manciaux et al. (2001) concluyen que los adolescentes resilientes, los cuales son capaces de seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores y condiciones de vida difíciles, se caracterizan entre otras cosas por poseer una alta habilidad de adaptación.

Las habilidades de adaptación les permiten a los individuos y particularmente a los estudiantes controlar su atención y su conducta cuando la situación lo amerita, y ser espontáneos e impulsivos cuando se requiere; es decir, ajustar su comportamiento a las demandas del contexto y a sus propias necesidades. En este mismo sentido, Hurlock (1982) afirma que adolescentes con adecuadas habilidades de adaptación se caracterizan por presentar actitudes favorables con respecto a las personas y a los papeles que desempeñan en grupos valorados socialmente, y muestran satisfacción personal con su pertenencia a los grupos anteriormente mencionados.

Para Valdés, Ferrer y García (2010), los estudiantes efectivos son aquellos que poseen habilidades para: a) tomar decisiones que estén dirigidas al logro de sus metas y al establecimiento de las operaciones cognitivas y afectivas que les permitan responder a las demandas internas y externas; b) posponer las gratificaciones, ya que son capaces de retardar su gratificación voluntariamente, mantener el autocontrol y persistir en las conductas dirigidas al logro de metas hasta alcanzarlas, y c) elaborar y comprometerse con un proyecto de vida, el cual es potencialmente alcanzable y lleva asociados los esfuerzos necesarios para lograrlo, lo cual muestra la capacidad de relacionar sus acciones presentes con las metas futuras.

Compromiso con la tarea

El significado del término compromiso con la tarea proviene del vocablo inglés *commitment*, que significa compromiso o promesa; se refiere sobre todo a una promesa que la persona se hace a sí misma. Para Renzulli, Reis y Smith (1981), la perseverancia o el compromiso con la tarea se relaciona con la disposición que posee la persona para abordar un problema durante un periodo de tiempo; así, mientras la motivación es definida en términos de un proceso de energía general que dispara las respuestas en el organismo, el compromiso con la tarea

representa la energía que se manifiesta ante un problema específico o un área específica de ejecución.

Renzulli (1978) destaca que el compromiso con los problemas y su solución es una característica no intelectual presente en las personas sobresalientes. En este mismo sentido, Rayo (1997) sostiene que el compromiso con la tarea implica la intensidad y devoción con que es llevada a cabo una actividad de interés para el individuo.

Por su parte, Thornberry (2003) refiere que un alto compromiso con la tarea se asocia con una serie de características que favorecen un mejor desempeño académico, dentro de las que menciona: a) plantearse metas realistas a largo plazo; b) percibir sus metas como instrumentales para su éxito futuro; c) mostrar perseverancia e innovación; d) buscar informarse acerca de su desempeño; e) analizar sus resultados de manera positiva; f) responsabilizarse por sus acciones, y g) procurar realizar las tareas con estándares de excelencia.

En diversos estudios se ha encontrado relación entre el compromiso de los estudiantes con las tareas académicas y su desempeño en las asignaturas a las que se refieren dichas tareas, lo cual redundaría en mejores promedios y aprendizajes de mayor profundidad (Edel, 2003; Colmenares & Delgado, 2008; Valdés et al., 2009).

Autorregulación

La autorregulación es considerada una de las estrategias metacognitivas más importantes del estudiante, ya que le permite organizarse efectivamente y establecer una jerarquía de prioridades. Por lo general ésta se ha asociado a un mejor desempeño académico y aprendizajes de mayor calidad (Mezquita, Valdés, Pool & Canto, 2006).

Existen varios modelos teóricos que explican el desarrollo de la autorregulación, dentro de ellos se encuentra la teoría del refuerzo, la cual proviene sobre todo de la obra de Skinner (1974). Los teóricos del refuerzo han estudiado la forma en que los individuos establecen estímulos discriminativos y contingencias de refuerzo. Desde este punto de vista, el propio individuo decide qué comportamientos regular, establece estímulos discriminativos para su ocurrencia, evalúa su desempeño en términos de sus normas y ofrece sus refuerzos. Tres subprocesos clave de la autorregulación son: la supervisión personal, la autoenseñanza y el autoreforzo.

Un segundo planteamiento teórico proviene de las teorías del desarrollo. Estas teorías consideran la autorregulación en términos de cambios cognoscitivos

progresivos en los estudiantes que les permiten ejercer mayor control sobre sus pensamientos, sentimientos y actos (Piaget, 1986; Vigotsky, 1987).

Un tercer planteamiento se origina en la teoría de la cognición social propuesta por Bandura (1984). Esta postura teórica considera que la autorregulación comprende tres procesos que interaccionan y se retroalimentan de manera continua: observación de uno mismo (supervisión personal), autoevaluación (juicio de valor acerca de las acciones desarrolladas) y reacción personal (respuesta correctivas derivadas de los resultados de los procesos anteriores).

Un último abordaje, según Pozo (2010), proviene de la teoría y la investigación del procesamiento de información, el cual se ha ampliado para incorporar los aspectos relevantes de la autorregulación. Desde este punto de vista, la autorregulación es casi un sinónimo de conciencia metacognoscitiva, que incluye el conocimiento de la tarea (qué hay que aprender, cómo y cuándo), así como el de las capacidades, intereses y actitudes personales. El aprendizaje autorregulado requiere que los estudiantes tengan conocimientos básicos que les permitan comprender las cualidades personales, las exigencias de las tareas y las estrategias para lograrlas (Pozo, Monereo & Castelló, 2002).

Con base en estas consideraciones, el propósito de la presente investigación fue validar un instrumento que midiera el constructo de disposición hacia el estudio a través de las cuatro dimensiones anteriormente señaladas.

Método

Utilizando una metodología cuantitativa en esta investigación se determinaron las propiedades de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio en estudiantes de secundaria.

Participantes

La población estuvo integrada por 1,437 alumnos de una escuela secundaria pública de una ciudad del sur de México. Se seleccionó una muestra no probabilística de 306 alumnos ubicados en los diferentes grados.

Los estudiantes contaban con una edad promedio de 13.8 años; de éstos, 163 (53.4%) eran mujeres y 142 (46.6 %), hombres. En la Tabla 1 se muestra la distribución por grado de la muestra de estudiantes seleccionada en el estudio.

Tabla 1. Conformación de la muestra por grado

Grado	N	n
Primero	523	111
Segundo	479	102
Tercero	435	93
Total	1,437	306

Instrumento

A partir de la revisión de la literatura, se diseñó un instrumento preliminar que incluía un total de 28 ítems. Se utilizó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde: siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

Procedimiento

Se solicitó el permiso de las autoridades de la escuela y los padres de familia para la administración del instrumento. A los estudiantes se les explicó el propósito del estudio y se les pidió su cooperación voluntaria.

Resultados

Primeramente se presentan los resultados relativos a la validez de constructo del instrumento y posteriormente su validez de contenido determinada por el juicio de expertos.

Validez

Para determinar si el instrumento medía adecuadamente lo que dice medir, se determinó su validez de constructo y de contenido arrojando los siguientes resultados.

Validez de constructo

Para explorar la validez de constructo del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial por el método de rotación de componentes varimax. La Tabla 2 muestra los resultados del análisis, en el que sólo se consideraron aquellos ítems que tuvieran cargas factoriales superiores a .4 en alguno de los factores. Se extrajeron cuatro factores que explican el 58.3% de la varianza de los resultados, lo cual resulta aceptable para un instrumento de este tipo.

Tabla 2. Resultados del análisis factorial con rotación varimax

Indicadores	Carga factorial			
	F1	F2	F3	F4
Tengo curiosidad por lo que explica el maestro	.699	.423	.345	.534
Lo que explica el maestro es interesante	.688	.156	.432	.234
Tengo curiosidad por cosas nuevas	.602	.378	.412	.456
Tengo curiosidad por leer los libros de texto	.516	.298	.387	.198
Pregunto mis dudas al maestro	.447	.365	.165	.286
Obtengo lo que me propongo	.587	.702	.498	.397
No descanso hasta alcanzar mi meta	.258	.642	.357	.159
Me doy por vencido fácilmente	.448	.575	.345	.297
Cuando comienzo una cosa la termino	.174	.529	.294	.187
Tengo energía para estudiar	.265	.410	.398	.158
Me preocupo por llegar puntual	.498	.369	.741	.587
Estoy en el salón al comenzar la clase	.689	.452	.708	.327
Me siento feliz de ir a la escuela	.222	.345	.536	.198
Me dan ganas de hacer mi tarea	.147	.269	.489	.358
Hago la tarea con mis compañeros	.421	.254	.321	.699
Tengo un amigo preferido	.219	.165	.387	.544
Visito las casas de mis amigos	.157	.298	.254	.540
El maestro me pregunta en clase	.214	.189	.315	.537
Platico con mi maestro fuera de clase	.193	.305	.208	.500

Como se puede apreciar, con el criterio de selección de reactivos (cargas factoriales), el instrumento original de 28 ítems, se redujo a 19 ítems.

Validez de contenido

Para determinar la validez de contenido del instrumento se sometió a juicio de expertos. Como resultado del mismo se elaboró la tabla de especificaciones que se presenta a continuación (véase Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de especificaciones del instrumento para medir ‘Disposición hacia el estudio’

Factor	Definición	Indicadores
Motivación intrínseca hacia el estudio	Constructo psicológico que explica la energía y el interés hacia las actividades académicas por lo que ellas mismas representan	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo curiosidad por lo que explica el maestro • Lo que explica el maestro es interesante • Tengo curiosidad por cosas nuevas • Tengo curiosidad por leer los libros de texto • Pregunto mis dudas al maestro
Compromiso con la tarea	Perseverancia que muestra una persona en el abordaje de determinado problema	<ul style="list-style-type: none"> • Obtengo lo que me propongo • No descanso hasta alcanzar mi meta • No me doy por vencido fácilmente • Cuando comienzo una cosa la termino • Tengo energía para estudiar
Autorregulación	Estrategia metacognitiva que permite al individuo organizarse efectivamente y establecer una jerarquía de prioridades	<ul style="list-style-type: none"> • Llego puntual a la escuela • Estoy en el salón al comenzar la clase • Termino a tiempo las actividades que marcan • Organizo mi tiempo para realizar mi tarea
Adaptación	Habilidad del individuo para integrarse y responder de manera efectiva a las expectativas de los diferentes grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Hago la tarea con mis compañeros • Tengo amigo(s) preferido(s) • Ayudo y pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito • Me llevo bien en la clase con el maestro • Platico con mi maestro fuera de clase

Discusión de resultados

Respecto a la validez de constructo del instrumento, se determinó por parte de los autores utilizar el criterio del número de componentes esperados con base en el constructo y el diseño del instrumento (Landeró & González, 2006); se obtuvo una solución factorial idónea, con cuatro factores independientes que logran explicar hasta el 58.3 % de la varianza del constructo medido, en este caso, la disposición hacia el estudio en estudiantes de secundaria.

Este porcentaje de varianza explicada, aunque no puede ser considerado en sí mismo como totalmente satisfactorio, sí representa un importante avance en la validación de un instrumento de este tipo, dado lo novedoso del contexto en el que se aplicó (Glass & Stanley, 1986). Estos resultados apuntan a la necesidad de realizar nuevos estudios para mejorar el nivel explicativo del instrumento.

La validez de contenido determinada por juicio de expertos permitió apoyar los hallazgos empíricos al conceptualizar los factores de autores tales como Díaz-Barriga y Hernández (2002), Sánchez y Valdés (2003), McWhirter et al. (1993), Manciaux et al. (2001), Sánchez (2006), Castañeda y Ortega (2004), y Góngora et al. (2004).

Los resultados obtenidos evidencian que el cuestionario cuenta con propiedades psicométricas lo suficientemente robustas para ser utilizado como un instrumento para evaluar la disposición hacia el estudio en estudiantes de secundaria; sin embargo, se hace necesario realizar otros estudios para fortalecer estos hallazgos.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede concluir que:

1. Existen adecuadas evidencias de validez de constructo y contenido.
2. El instrumento cuenta con propiedades psicométricas que justifican la necesidad de continuar realizando estudios que robustezcan las mismas.
3. Aunque con precauciones, el instrumento puede ser utilizado como una herramienta para medir algunas variables no intelectuales que se han mostrado relacionadas con el desempeño académico.

En cuanto a recomendaciones, se proponen las siguientes:

1. Continuar realizando estudios que permitan fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento.

2. Elaborar normas que permitan establecer rangos para los niveles de disponibilidad hacia el estudio en estudiantes de secundaria.
3. Utilizar el instrumento como un criterio para identificar a estudiantes con baja disposición hacia el estudio y por ende con mayor riesgo de fracaso escolar.

Lista de referencias

- Alcala, L. & Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Alonso, R. (2006). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el aprovechamiento escolar de estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas* (Tesis de Maestría). Universidad del Mayab, México.
- Appleton, J., Christerson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. España: Calpe.
- Baker, R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. *Current Psychology Developmental Learning Personality Social Fall*, 23(3), 189-202.
- Castañeda, S. & Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 227-299). México: El Manual Moderno.
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de Humanidades Educación y Comunicación Social*, 5(3). Recuperado de http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_5/12-mercedes-y-flor-la-correlacion.pdf
- Cumberlang-Li, A., Eisenberg, N. & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 13(2), 193-212.
- Decy, E. & Ryan, R. (2002). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlatos. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.

- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Domínguez, C. (2002). *Motivación y emoción*. Recuperado de <http://www.fortune-city.com/campus/lawns/380/motiva.htm>.
- Edel, R. (2003). Factores Asociados al Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. México. Recuperado de <http://www.rioei.org/investigacion/512Edel.PDF>
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ([ENLACE], 2009). *Resultados nacionales y por entidades de la prueba de lectura y matemáticas*. México: SEP. Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de <http://www.sep.gob.mx>
- Esqueda, L. (1989). Necesidad de logro, interrupción de la tarea y energización de la conducta. *AVEPSO*, 18(2), 3-18.
- Furlong, M. & Christerson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the schools*, 45(5), 365-465.
- Glass, G. & Stanley, J. (1986). *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. México: Prentice Hall.
- Góngora, S., Mézquita, Y. & Couoh, J. (2004). *Hacia la validación de una escala de autorregulación para un nuevo contexto*. XII Congreso Mexicano de Psicología de la Sociedad Mexicana de Psicología, Guanajuato.
- González, F. (1992). *Personalidad, salud y modo de vida*. Caracas: Editorial Humanidad.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms*. USA: HarperColling College Publishers
- Hurlock, E. (1982). *Psicología del desarrollo*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI], 2006). *Indicadores educativos*. Recuperado el 16 de Marzo de 2009, de <http://www.inegi.gob.mx>
- Jiménez, M. & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje en primaria. *RMIE*, 13(37), 599-623.
- Landero, H. & González, M. (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. México: Trillas.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 185-220). México: Gedisa.

- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 3-13). México: El Manual Moderno.
- Mezquita, Y., Valdés, A., Pool, W. & Canto, J. (2006). Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos. *Educación y Ciencia*, 10(19), 36-44.
- McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A. & McWhirter, F. (1993). *At risk youth a comprehensive response*. EUA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios en psicología*. México: Ariel.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2002). El uso de estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed.) (pp. 211-234). España: Psicología y Educación.
- Rayo, L. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid, España: EOS.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J., Reis, S. & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. EUA: Creative Learning Press.
- Robinson, K. (2002). *Students perceptions of middle school: Relation to academia motivation, learning strategies, and academic achievement in science*. USA: PsycInfo.
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del Estado de Yucatán*. (Reporte de proyecto de investigación). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Sánchez, P., García, A. & Valdés, A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-12.
- Sánchez, P. & Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán ([SEGEY], 2004). *Reforma integral de la educación secundaria. Diagnóstico general de la educación secundaria en el estado de Yucatán*. Dirección de Educación Secundaria Departamento Técnico Pedagógico: Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Psychology*, 74, 343-360.

- Skinner, B. (1974). *About behaviorism*. Nueva York: Knopf.
- Tapia, J. & Montero, I. (2002). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed.) (pp. 259-284). España: Psicología y Educación.
- Terrazas, A. (2009). *Motivación hacia el estudio en estudiantes de bachillerato* (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Valdés, A., Ferrer, D. & García, T. (2010). Familia y adolescencia. En A. Valdés & J. Ochoa (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 69-86). México: Pearson.
- Valdés, A., Ramírez, C. & Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-11.
- Valdés, A. & Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. En A. Valdés & J. Ochoa (Eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 39-67). México: Pearson.
- Vigostky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Científico-Técnica.
- Yaque, E. (2003). *Un enfoque actual de la adaptación del niño al centro infantil*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Recuperado de <http://www.oei.org.co/celep/celep9.htm>