



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS

**AUTOEFICACIA, EXPECTATIVAS Y METAS ASOCIADAS AL RENDIMIENTO
ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN
ADOLESCENTES**

PRESENTA

Jessica Nájera Saucedo

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

TUTOR

Dra. Martha Leticia Salazar Garza

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL

Dra. Ma. de los Ángeles Vacio Muro

Dra. Silvia Morales Chainé

Aguascalientes, Ags., a 22 de noviembre de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como comité tutorial designado del estudiante JESSICA NÁJERA SAUCEDO con ID 118585, quien realizó la tesis titulada: **AUTOEFICACIA, EXPECTATIVAS Y METAS ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN ADOLESCENTES** y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO** para que ella pueda proceder a imprimirla y así continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 20 de Noviembre de 2018.

Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Tutor de Tesis

csyh

20 NOV 2018

AZUCENA
LIRA

Dra. Silvia Morales Chainé
Lector Externo

Dra. Ma. De los Angeles Vacio
Muro
Lector Interno

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado de la Maestría en Investigación en Psicología



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Asunto: Conclusión de Tesis
DEC. CCS Y H OF. N° 0899

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: "AUTOEFICACIA, EXPECTATIVAS Y METAS ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN ADOLESCENTES", presentado por la sustentante JESSICA NÁJERA SAUCEDO con ID. 118585, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., 20 de Noviembre del 2018.**


**MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dr. Pedro Palacios Salas. Secretario Técnico del Posgrado
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Jessica Nájera Saucedo. Egresada de la Maestría en Investigación en Psicología
c.c.p. Archivo

Agradecimientos

A CONACYT que proporcionó los recursos económicos para el desarrollo del presente proyecto.

A la Universidad Autónoma de Aguascalientes mi máxima casa de estudios.

A Lety mi tutora, por su apoyo, comprensión y confianza, por cerciorarse en todo momento de que comprendiera cada paso a detalle, por brindarme los conocimientos y motivarme en todo momento.

A Wee, mi lectora, por orientarme en todo momento, por sus conocimientos y observaciones, pero sobre todo por su interés, confianza, motivación y carisma.

A Silvia mi lectora externa, por su apoyo, observaciones, conocimientos y su confianza.

A Diego, Gina, Cristy, Mari y Caro por haber invertido su tiempo en la realización del trabajo de campo.

A Jessica, Carlos, Jazmín, Carolina y Alfonso por haber colaborado en el desarrollo de algunas etapas de la investigación.

A mis compañeros y amigos, que conocí en la maestría, gracias por hacer cada momento más ameno, por las risas que liberaron el estrés, por su apoyo emocional, por la escucha y por sus conocimientos que terminaron reflejándose en este trabajo.

A mis amigos de vida, Marce, Caro, Mayra y Jorge, por su interés, apoyo y comprensión en todo el proceso.

Especialmente a Diego, mi compañero de vida y cómplice, quién me ha acompañado en los momentos más bonitos y difíciles, quien me ayudó a cumplir cada una de mis metas y visualizar que este sueño era posible, quién estuvo a mi lado de todas las formas posibles en cada momento de este proceso, quién me motivo y apoyo en cada paso, que me levanto cuanto estuve por rendirme y se ha mantenido firme a mi lado. Te amo amor, infinitas gracias, sin ti esto no sería lo que es.

Dedicatorias

A las personas que han acompañado mi vida desde siempre, que me han amado sin condición, que han velado mis pasos y han forjado mi camino a ser lo que soy.

Mi madre, Mónica Saucedo, quién se ha dedicado a su rol de mamá en todo momento, que me enseñó la importancia de la dedicación y el estudio, que ha estado al pendiente de todas mis necesidades, quién ha sido mi consuelo en las dificultades y mi ánimo en las alegrías. Te amo mamá por tu presencia y constancia soy lo que soy y he llegado a dónde estoy.

Mi padre, Gustavo Nájera quién sin palabras y con el ejemplo me ha enseñado a no rendirme y a tener una mentalidad positiva en las situaciones más difíciles, mi mejor ejemplo de sabiduría, valor, paciencia y amor. Te amo papá.

A mi hermana, Sally, mi cómplice, la chispa que siempre sonrío, celebra mis logros como suyos y me motiva a dar lo mejor. Te amo hermana.

A Sarita †, tita, quién de la nada hacía grandes cosas, quién me dejó las enseñanzas más valiosas, mi mayor ejemplo de superación, constancia, lucha, esfuerzo, solidaridad y trabajo, mi ángel en el cielo. Te amo y te extraño siempre.

Índice general

Índice general 1

Índice de tablas 3

Índice de figuras..... 5

Resumen..... 6

Abstract..... 7

Introducción 8

Capítulo 1. El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.....10

Datos epidemiológicos 10

Consecuencias y efectos del consumo de sustancias en adolescentes 12

Factores de riesgo y protección en el consumo 14

Ámbito educativo y consumo de sustancias..... 16

Capítulo 2. Teoría Cognitivo Social20

Variables relacionadas con el rendimiento académico desde la teoría cognitivo social 24

Planteamiento del problema..... 28

Capítulo 3. Método32

FASE I: Construcción de escalas para evaluar las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas académicas y comprobación del modelo de rendimiento académico 33

 Objetivo 33

 Participantes..... 33

 Instrumentos..... 34

 Procedimiento..... 35

 Consideraciones éticas..... 39

Resultados.....40

 Validez de constructo 40

 Validez factorial y confiabilidad..... 43

 Autoeficacia 43

 Expectativas de resultado..... 48

 Establecimiento de metas..... 51

 Validez de criterio concurrente 54

Discusión	62
FASE II: Variable predictora de un menor consumo de sustancias	71
Objetivo	71
Participantes.....	71
Instrumentos.....	71
Procedimiento.....	72
Consideraciones éticas.....	73
Resultados	74
Discusión	92
Conclusiones	98
Referencias	100
Anexos	111
Anexo A	112
Anexo B	114
Anexo C	115
Sección A	115
Sección B.....	118
Sección C.....	121
Anexo D	124
Anexo E	127

Índice de tablas

Tabla 1. Tabla de categorías..... 411

Tabla 2. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Autoeficacia 444

Tabla 3. Cargas factoriales de la escala de Autoeficacia..... 466

Tabla 4. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Expectativas de resultado 48

Tabla 5. Cargas factoriales de la escala de Expectativas de resultado 49

Tabla 6. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Establecimiento de metas 511

Tabla 7. Cargas factoriales de la escala de expectativas de resultado 522

Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas 544

Tabla 9. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas 555

Tabla 10. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas correspondientes al bachillerato 1 566

Tabla 11. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas correspondientes al bachillerato 1 577

Tabla 12. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas correspondientes al bachillerato 2..... 577

Tabla 13. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas correspondientes al bachillerato 2..... 58

Tabla 14. Modelo de regresión lineal múltiple 600

Tabla 15. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) del Rendimiento académico 611

Tabla 16. Modelo de regresión lineal múltiple para Cantidad de copas tomadas en un día típico..... 755

Tabla 17. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de copas consumidas en un día típico..... 766

Tabla 18. Modelo de regresión lineal múltiple para Frecuencia de consumir 4 o más copas en una ocasión..... 777

Tabla 19. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión 788

Tabla 20. Modelo de regresión lineal múltiple para Frecuencia de haberse emborrachado 788

Tabla 21. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de haberse emborrachado. 79

Tabla 22. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión..... 79

Tabla 23. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión 800

Tabla 24. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses 811

Tabla 25. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses 822

Tabla 26. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes..... 833

Tabla 27. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes 833

Tabla 28. Modelo de regresión lineal múltiple para Fumar tabaco en los últimos 30 días 844

Tabla 29. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días..... 855

Tabla 30. Modelo de regresión lineal múltiple para cantidad de cigarros al día.. 855

Tabla 31. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de cigarros fumados al día..... 866

Tabla 32. Modelo de regresión lineal múltiple para consumo de alguna droga en el último mes..... 877

Tabla 33. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para el consumo de alguna droga en el último mes..... 877

Tabla 34. Modelo de regresión lineal múltiple para la cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas..... 888

Tabla 35. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas 888

Tabla 36. Correlaciones de Pearson entre consumo de alcohol y modelo de rendimiento académico. 90

Tabla 37. Correlaciones de Pearson entre consumo de tabaco y modelo de rendimiento académico. 911

Tabla 38. Correlaciones de Pearson entre consumo de drogas ilegales y modelo de rendimiento académico. 911

Índice de figuras

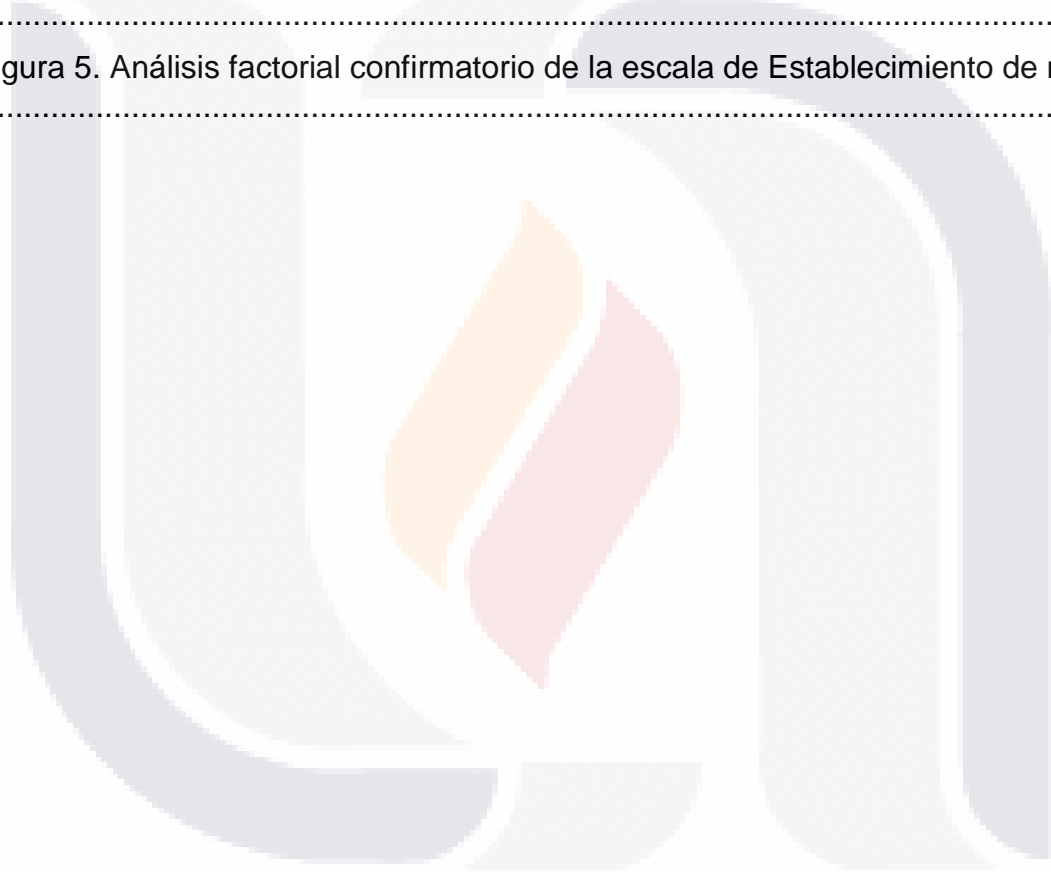
Figura 1. Modelo de rendimiento académico277

Figura 2. Fases que conforman el estudio: y las principales acciones ejecutadas en cada una. 322

Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia.....47

Figura 4. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Expectativas de resultado 500

Figura 5. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Establecimiento de metas. 53



Resumen

Actualmente el consumo de sustancias es una problemática entre la población adolescente, pues son los más propensos a consumir alcohol, tabaco y otras drogas. La escolarización se ha visto como un factor protector para el consumo en esta población, ya que el rendimiento académico (RA) tiene una relación negativa con el consumo, pues a mayor RA menor consumo y a menor RA mayor consumo. Se ha establecido dicha relación evaluando el rendimiento académico mediante el promedio de las calificaciones, por lo que resulta necesario evaluar otras variables asociadas, como lo pueden ser aquellas que son de carácter cognitivo. El Modelo de Rendimiento Académico (MRA) propone las variables de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y rendimiento anterior, como las variables predictoras del RA. En este sentido el objetivo del presente trabajo fue determinar la variable cognitiva que, asociada al RA, predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes. El estudio se llevó a cabo en dos fases, la primera tuvo como objetivo construir escalas válidas y confiables que evaluaran las variables y comprobar el modelo de rendimiento académico. La segunda fase consistió en determinar la variable que predice un menor consumo de sustancias para lo cual se realizaron análisis de regresión lineal múltiple. A partir de lo anterior se encontró que las escalas construidas fueron válidas y confiables y se comprobó el modelo de rendimiento académico. Las variables que predijeron un menor consumo de alcohol y tabaco (evaluadas mediante diferentes cantidades y frecuencia de consumo) fueron las de rendimiento anterior y autoeficacia, mientras que para otras drogas no se encontraron predicciones significativas. Sin embargo, los porcentajes de varianza explicados en aquellas asociaciones que fueron significativas son bajos, por lo que sería pertinente evaluar otras variables académicas para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Palabras clave: Estudiantes, variables cognitivas, modelo de rendimiento académico, consumo de drogas.

Abstract

At present the consumption of drugs is a problem among the adolescent population, as they are most likely to consume alcohol, tobacco and other drugs. Schooling has been seen as a protective factor against consumption for this population, since academic performance (AP) has a negative correlation with consumption; then, the better the academic performance, the lower the consumption of substances and the lower the academic performance, the greater the consumption. This correlation has been established by evaluating academic performance by means of the average of grades, so it is necessary to evaluate other associated variables, such as those that are of a cognitive nature. The Academic Performance Model (APM) proposes the variables of self-efficacy, outcome expectations, goals setting and previous performance as the predictive variables of the AP. In this sense, the objective of the present research was to determine the cognitive variable that, associated with AP, predicts a lower amount and frequency of alcohol, tobacco and other drugs consumption in adolescents. The research was carried out in two phases. The first aimed at constructing valid and reliable scales that evaluated the variables and tested the academic performance model. The second phase consisted on determining the variable that predicts a lower consumption of substances for which multiple linear regression analyses were carried out. From the above, it was found that the constructed scales were valid and reliable and the model of academic performance was verified. The variables that predicted lower consumption of alcohol and tobacco (evaluated by different amounts and frequency of consumption) were those of previous performance and self-efficacy, while for other drugs no significant predictions were found. However, the percentages of variance explained in those associations that were significant are low, so it would be pertinent to evaluate other academic variables for a better understanding of the phenomenon studied.

Key words: Students, Cognitive variables, Academic Performance Model, consumption of drugs.

Introducción

El presente trabajo se desarrolló a partir de la idea de investigar sobre el ámbito educativo y la relación que éste tiene con el consumo de drogas legales e ilegales en estudiantes. Así mismo surgió la inquietud de abonar a las líneas de investigación de adicciones y consumo de sustancias, información pertinente sobre temáticas educativas y/o académicas, desde el campo de la psicología.

Al inicio de este documento se presentan datos epidemiológicos que otorgan una visión general de la situación del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas a nivel mundial, nacional y estatal. Se hace un énfasis en la situación de consumo de los adolescentes que se encuentran estudiando en el nivel medio superior. Se eligió esta población debido a que los adolescentes son aquella población más propensa a consumir drogas legales e ilegales. Se indaga sobre los factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias, particularmente en aquellos que están relacionados con el ámbito educativo, específicamente, el rendimiento académico.

Posteriormente se introduce la Teoría Social Cognitiva (TSC), como marco de referencia que puede explicar el rendimiento académico desde una postura psicológica. En dicho apartado se presenta la teoría y sus principales postulados, así como la definición de los principales constructos. Bajo la TSC se enmarca la Teoría Social-Cognitiva del Desarrollo de Carrera (SCCT por sus siglas en inglés), la cual propone el modelo de Rendimiento académico, el cual considera las variables cognitivas de Autoeficacia, Expectativas de resultado, Establecimiento de metas y Rendimiento anterior como predictoras del rendimiento académico. En este apartado se ahonda sobre el modelo de rendimiento académico y las variables que lo componen.

Dado que se busca identificar una relación entre las variables que predicen el rendimiento académico de acuerdo con el Modelo propuesto y el consumo de sustancias en estudiantes de bachillerato, este trabajo tuvo por objetivo determinar la variable cognitiva que, asociada al rendimiento académico, predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes escolarizados.

Para alcanzar el objetivo, el presente trabajo se llevó a cabo en dos fases, esto fue debido a que era pertinente construir instrumentos de medición y comprobar el modelo de rendimiento académico con una población y posteriormente con otra población obtener los datos de consumo y de rendimiento académico para establecer las correlaciones de nuestro objetivo final. La fase I se nombró como *Construcción de escalas para medir las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas académicas y comprobación del modelo de rendimiento académico*. En esta fase se realizaron grupos focales para la obtención de un banco de reactivos, posteriormente se realizó una evaluación de jueces expertos para la obtención de la validez concurrente, después se hizo una aplicación piloto del instrumento y en seguida la aplicación final, finalmente se realizaron los análisis estadísticos correspondientes como t de student, factoriales exploratorios y confirmatorios a través de ecuaciones estructurales, Alpha de Cronbach y por último análisis de regresión lineal múltiple paso por paso. Lo anterior nos permitió comprobar la validez y confiabilidad de cada una de las escalas. En la Fase II: *Variable cognitiva predictora de un menor consumo de sustancias*, se utilizaron las escalas construidas en la fase I, preguntas académicas que arrojaban información sobre promedio y materias reprobadas y las preguntas de alcohol, tabaco y otras drogas del cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro (2015). Con los datos obtenidos se llevaron a cabo los análisis estadísticos de correlaciones de Pearson y regresión lineal múltiple paso a paso para responder el objetivo general. Esto nos permitió concluir que las variables de rendimiento anterior y autoeficacia fueron las que presentaban un mayor porcentaje de varianza explicado para un menor consumo de alcohol, sin embargo para las variables de tabaco y otras drogas, el porcentaje de varianza explicado no fue lo suficientemente alto. En este sentido las discusiones se plantean en torno a la capacidad explicativa de cada una de las variables hacia el rendimiento académico y hacia el consumo de alcohol y las causas sobre los valores bajos de algunas variables que no alcanzan a explicar la predicción del modelo de rendimiento académico o el consumo de sustancias. Cabe aclarar que, en el desarrollo de cada fase, se presenta su respectivo método, resultados y discusiones.

Capítulo 1. El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas

Datos epidemiológicos

El consumo de drogas legales e ilegales constituye una problemática de salud pública y social a nivel mundial (UNODC, 2016) que interesa a múltiples sectores de la sociedad (Villatoro, Ameth, Icaza, Elena, Sánchez, Ito y Salazar, 2016), debido a que genera problemas de salud, conductas antisociales, conductas sexuales de riesgo, entre otras. (Villatoro, Oliva, Fregoso, Bustos, Mujica, Martín del campo, Nanni y Medina-Mora, 2015).

En cuanto al consumo de alcohol, se ha reportado que cada año se producen 3,3 millones de muertes en el mundo debido al consumo nocivo de esta sustancia, lo que representa un 5.9% de todas las defunciones (OMS, 2015). En cuanto al consumo de drogas ilegales, de acuerdo con el Informe Mundial sobre las Drogas (2016), en el 2015, 247 millones de personas consumieron drogas en el año anterior, 29 millones padecían trastornos relacionados con las drogas y solo una de cada seis personas recibieron tratamiento.

En México, de acuerdo con la Encuesta Nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco 2016-2017 (Villatoro, Resendiz, Mujica, Bretón, Cañas, Soto, Fregoso, Fleiz, Medina-Mora, Gutiérrez, Franco, Romero y Mendoza, 2017), la prevalencia de consumo de alcohol diario aumentó de 0.8% en 2011 a 2.9% en 2016 en la población total de entre 12 y 65 años. La prevalencia del consumo en el último mes aumentó de manera significativa de 12.3% en 2011 a 19.8% en 2016 y la prevalencia del consumo consuetudinario aumentó de 5.4% en 2011 a 8.5% en 2016. En población adolescente de 12 a 17 años, la prevalencia de consumo excesivo en el último mes tuvo un aumento de 4.3% en 2011 a 8.3% en 2016. En cuanto a la prevalencia del consumo de tabaco en el último año no hubo cambios significativos del 2011 (21.7%) al 2016 (20.8%). La edad promedio de inicio de consumo de tabaco diario disminuyó de 20.4 años en 2011 a 19.3 años en 2016. La edad de inicio de experimentación se ha mantenido de 17.0 años en 2011 y 16.9 años en 2016.

Por otra parte, la prevalencia de consumo para cualquier droga alguna vez en la vida, aumentó de 7.8% en 2011 a 10.3% en 2016, la prevalencia de consumo en el último año pasó de 1.8% a 2.9% y la prevalencia de consumo en el último mes pasó de 1% a 1.5%. En cuanto a la prevalencia de consumo para drogas ilegales alguna vez en la vida, aumentó de 7.2% a 9.9%, la prevalencia de consumo del último año pasó de 1.5% a 2.7% y la prevalencia de consumo en el último mes pasó de 0.8% a 1.4% entre 2011 y 2016. En población adolescente de entre 12 y 17 años, la prevalencia de consumo para drogas ilegales alguna vez en la vida aumentó significativamente de 2.9% (en 2011) a 6.2% (en 2016); la prevalencia de consumo en el último año pasó de 1.5% en 2011 a 2.9% para 2016 y la prevalencia de consumo para el último mes se mantuvo estable, con 0.9% en 2011 y 1.2% en 2016.

En México se reporta que, entre las drogas legales, el alcohol ocupa el primer lugar de preferencia en el consumo de sustancias psicoactivas, lo cual constituye una problemática que tiene que ver regularmente con la cantidad ingerida por ocasión y en menor medida por la frecuencia (Cacho, 2015; Godínez y Gómez, 2012; Medina-Mora et al, 2012). Por su parte, el tabaco es la segunda droga de preferencia de mayor consumo de acuerdo con el Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones (SISVEA, 2015), aunque junto con el alcohol, constituyen el principal problema de consumo en México (Cacho, 2015). Algunos estudios (Espada, Méndez, Griffin y Bolvin, 2003; Herrera, Wagner, Velasco, Borges y Lazcano, 2004; Pérez, 2009) han reportado que el consumo inicial de estas dos sustancias se asocia con el consumo posterior de otras drogas como la marihuana, cocaína, inhalables, entre otras.

Cabe mencionar que, considerando a la población general, el estado de Aguascalientes actualmente se encuentra por arriba de la media del porcentaje nacional (19.8%) con 26.3% en prevalencia del consumo excesivo de alcohol en el último mes (CONADIC, 2017).

Particularmente los adolescentes constituyen la población más propensa al consumo de sustancias, ya que existen ciertas características presentes en este periodo de vida que facilitan el inicio del consumo (Espada et al., 2003; Maturana,

2011). Considerando que una parte de la población adolescente está inserta en un sistema escolar, hace que el ámbito educativo o las instituciones educativas sean un área de interés para realizar estudios o establecer medidas preventivas con relación al consumo de sustancias (Carrasco, Barriga, León y González, 2004).

De acuerdo con lo anterior, se ha reportado que existe un mayor consumo en personas que no estudian o que dedican menor tiempo a la escuela y, por el contrario, existe menor consumo, en quienes invierten más tiempo en la escuela y se dedican a ésta de tiempo completo (Villatoro-Velázquez et al., 2015). De modo que se ha planteado que el estar estudiando, de alguna manera protege a los adolescentes frente al consumo de alcohol y otras sustancias.

Los estudios realizados con adolescentes que se encuentran estudiando señalan que existe un mayor consumo en estudiantes de nivel de bachillerato y que la edad para iniciarse en el consumo cada vez es menor (Medina-Mora et al., 2012). En el estado de Aguascalientes, el mayor consumo se da en varones adolescentes de nivel bachillerato (4426 adolescentes), en comparación con las mujeres (3766 adolescentes) (Villatoro-Velázquez et al., 2015). De acuerdo con esta información, se puede trabajar en la prevención del consumo con la población adolescente que se encuentran estudiando, pues, aunque pueden estar más protegidos, también se involucran con el consumo de alcohol y otras drogas.

Consecuencias y efectos del consumo de sustancias en adolescentes

El abuso del consumo de sustancias tiene consecuencias negativas en personas de cualquier edad. Sin embargo, en adolescentes, una población que se encuentra más propensa al consumo, conlleva consecuencias negativas más específicas, como problemas escolares, sexo no planificado, accidentes de tráfico, problemas legales debido a conductas delictivas, problemas afectivos (suicidio), entre otros (Espada et al, 2003). Específicamente, el abuso del consumo de alcohol en adolescentes tiene efectos negativos particulares, uno de ellos es el deterioro en la capacidad cognitiva, por ejemplo, para retener información. También cuando además del alcohol, se consumen otras drogas, los niveles de atención, la velocidad de procesamiento de información y la función ejecutiva, disminuyen (Tarpert, 2007).

El consumo de tabaco en adolescentes también tiene efectos específicos en este grupo de la población. Según una compilación de reportes de investigación del National Institute on Drug Abuse (NIDA, 2010), las personas que inician el consumo de tabaco en la adolescencia y continúan con éste, tienen más probabilidades de morir prematuramente por una enfermedad asociada. Así también, los adolescentes parecen tener mayor sensibilidad a los efectos de refuerzo de la nicotina combinada con otras sustancias químicas que se encuentran en los cigarrillos, aumentando la susceptibilidad a desarrollar una dependencia a esta sustancia.

En general, el consumo de drogas a edades tempranas genera consecuencias y efectos negativos en cualquier área de la vida de la persona, a la vez que agudiza la problemática por el daño que causan en el organismo.

En México, otras drogas que se consumen con mayor frecuencia después del alcohol y el tabaco, son la marihuana, la cocaína y los inhalables (Villatoro-Velázquez et al., 2015).

Entre los efectos del consumo de marihuana se encuentra que puede causar problemas similares a los del consumo de tabaco como lo son las infecciones pulmonares y a su vez, interfiere en la capacidad para recordar información, entorpece los reflejos, puede causar depresión, nerviosismo y paranoia (NIDA, 2006). Particularmente, el consumo de la marihuana en edades tempranas se caracteriza por una mayor susceptibilidad a producir dependencia y mayores posibilidades para consumir otras drogas. También se ha encontrado que la edad de inicio resulta un predictor de trastornos posteriores y presencia de daños psicológicos a largo plazo (Quimbayo y Olivella, 2013). Por otra parte, el consumo de cocaína puede generar tolerancia en quien la consume (haciendo que se requieran dosis más altas para lograr un efecto); a nivel orgánico provoca que los vasos sanguíneos se contraigan haciendo que el corazón lata más fuerte, causa espasmos musculares, dolor de pecho, puede llegar a causar derrames cerebrales, arritmias cardíacas y muerte. Los adolescentes que inician en el consumo de cocaína pueden presentar déficits cognitivos significativos. En cuanto a los inhalables, éstos impiden que el cerebro se oxigene de manera adecuada lo que

podría causar daños severos al sistema nervioso, puede causar arritmias cardíacas, problemas en la memoria, en la capacidad de resolución de problemas, coordinación, causar convulsiones, coma y muerte; incluso en una sola sesión de inhalación (NIDA, 2006).

La problemática es tal que, se han realizado y llevado a cabo medidas para dar soluciones pertinentes, incluso existen programas de prevención de consumo, exclusivamente dirigidos a niños (Gutiérrez, Villatoro, Gaytán y Álamo, 2009), lo que podría entenderse como un interés por detener esta problemática desde edades tempranas y con ello retrasar las edades de inicio en el consumo o favorecer el no consumo de drogas (OMS, 2015). Además, los investigadores han realizado esfuerzos por determinar qué factores están influyendo en el consumo por parte de los adolescentes, a fin de generar medidas preventivas de impacto (Páramo, 2011; López y Rodríguez, 2010).

Factores de riesgo y protección en el consumo

A fin de retrasar la edad de inicio o prevenir el abuso de sustancias legales e ilegales en adolescentes, se han propuesto estudios para obtener información fundamentada y generar medidas preventivas, mediante la identificación de los factores de riesgo y protección (Anicama, 2001; Martínez, Alonso y Montañés, 2004; La espada, Castillo y Santamaría, 2004; García, Rodríguez, Córdova y Fernández, 2016). No obstante, en la literatura se pueden identificar definiciones diversas respecto a lo que se considera factores de riesgo y de protección. A continuación, se muestran algunas de ellas.

Pedrosa (2009) definió los factores de riesgo como las características internas o externas presentes en la persona, que posibilitan la predisposición de que determinado fenómeno o comportamiento se produzca. Mientras que un factor de protección son aquellas características de una persona o grupo que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud (Páramo, 2011)

Para Rojas (2011), los factores protectores y de riesgo resultan de un proceso que se inicia en algún momento de la vida de las personas, se construyen poco a

poco, se pueden fortalecer, debilitarse o incluso desaparecer. Estos actúan de manera distinta dependiendo de la persona y las circunstancias. Un mismo factor puede influir en la persona de manera protectora o de riesgo, esto varía dependiendo de las circunstancias, de cómo son apreciados y de la perspectiva de las personas. Otros autores han señalado que los factores son multicausales y no unicausales como anteriormente se creía, puesto que un factor puede desencadenar otros acontecimientos y, en el caso de los factores de riesgo, otras problemáticas (Cava, Mugui y Musitu, 2008; Larrosa y Palomo, 2010).

Se han descrito diversos modelos multicausales con el fin de clasificar los factores de riesgo y protección. Hawkins, Catalano y Miller (1992) y Hawkins, Catalano y Arthur (2002) iniciaron investigaciones en los 80's generando un modelo que clasifica los factores de riesgo y protección en factores de la comunidad, de la familia, escolares, individuales y de los iguales.

Por su parte, Espada, Méndez, Griffin y Bolvin (2003) propusieron dividir los factores de riesgo en la adolescencia en macrosociales, microsociales y personales. Los factores macrosociales tienen que ver con la disponibilidad y accesibilidad a las sustancias, la institucionalización y aprobación social de las drogas legales, publicidad y la asociación del alcohol y drogas de síntesis con el ocio. Los factores microsociales hacen referencia a los estilos educativos inadecuados, la falta de comunicación y climas familiares conflictivos, consumo familiar de alcohol e influencia del grupo de amigos. Finalmente, los factores personales incluyen la desinformación y prejuicios, actitudes favorables hacia el alcohol y drogas de síntesis, déficits y problemas del adolescente.

Pedrosa (2009) categorizó los factores protectores o de riesgo en individuales y relacionales. Los primeros, se refieren a la edad, sexo, actitudes, creencias, valores, percepción de riesgo, habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, autocontrol, experimentación, búsqueda de sensaciones, accesibilidad a las drogas, personalidad social, problemas de conducta, conformidad con normas sociales, tolerancia a la frustración, aprobación social y autonomía respecto al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grupo. En cuanto a factores relacionales, encontramos a la escuela, el grupo de amigos y la familia.

Las anteriores, son algunas de las clasificaciones que se han propuesto respecto de los factores de riesgo y protección, como se puede ver, algunos de estos coinciden en la clasificación bajo nombres diferentes. También ante la diversidad de clasificaciones es notorio el interés que existe por la identificación de cada uno de los factores ya que el impacto que se logra es generar medidas que permitan prevenir e intervenir en el comportamiento de las personas que presentan consumo de sustancias.

Además de la categorización de los factores de riesgo y protección, se han realizado Investigaciones que consideran parcialmente algunos factores y otros se han enmarcado en modelos o clasificaciones particulares, por ejemplo, factores de riesgo en la escuela, factores protectores dentro de la familia, etc. (Espada, Méndez, Griffin y Bolvin, 2003; García y Carrasco, 2003; Martínez, Robles y Trujillo, 2003; Pedrosa, 2009; López y Rodríguez, 2010). A continuación, se desarrollará la temática de factores de protección y de riesgo en el ámbito educativo.

Ámbito educativo y consumo de sustancias

En las distintas clasificaciones de los factores de riesgo y protección se encuentra la dimensión escolar, donde se pueden retomar distintos aspectos relacionados a ésta. A continuación, se presentan algunos estudios enfocados a cuestiones educativas con relación al consumo de sustancias, dejando ver como el factor educativo se presenta como protector ante el consumo de drogas legales e ilegales en adolescentes. A su vez estos estudios demuestran como a lo largo de la historia ha prevalecido el interés y los hallazgos de la problemática del consumo.

En los primeros estudios realizados, Barca, Otero, Mirón y Santorum, (1986) encontraron relaciones significativas entre la insatisfacción académica y el fracaso escolar, con la aparición del consumo de drogas en adolescentes. De igual manera Laespada y Elzo (1996) reportaron la misma relación entre el consumo de alcohol con el fracaso escolar, además de que los estudiantes que consumían alcohol manifestaron tener malas percepciones respecto de su rendimiento académico.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Singh y Mustapha (1994) encontraron que los estudiantes que tenían bajo rendimiento académico, correspondiente a sus calificaciones, presentaban mayor consumo de alcohol, además de que tenían un autoconcepto negativo y sus expectativas académicas eran escasas.

Más recientemente García y Carrasco (2003) realizaron un estudio en dónde se buscaba analizar la relación entre el consumo de alcohol en adolescentes y factores de riesgo individuales, familiares y educativos. Los factores que hacían referencia al ámbito educativo fueron el rendimiento académico y la satisfacción con los estudios. Los autores encontraron que los adolescentes que tenían bajo rendimiento académico, medido a través del promedio del último año de estudios, y que presentaban menor satisfacción respecto a sus estudios, consumían alcohol con mayor frecuencia que aquellos que tenían un mejor rendimiento académico y se sentían satisfechos con sus estudios.

Martínez, Robles y Trujillo (2003) encontraron que una variable protectora del consumo de alcohol y tabaco, era el alto rendimiento académico, sin embargo, esta variable solo presentó relaciones significativas en adolescentes menores de 16 años. Carrasco, Barriga, León y González. (2004) encontraron que los adolescentes que reportaron tener satisfacción escolar baja, percepción negativa de rendimiento académico, menor dedicación de tiempo a deberes escolares, repetición de cursos y sus expectativas académicas no se encaminaban a continuar sus estudios, tenían mayor frecuencia de consumo y mayor número de veces de haberse intoxicado. Por el contrario, los adolescentes que tenían una mayor satisfacción escolar, percepción positiva de rendimiento, dedicación de tiempo a los deberes escolares, no habían repetido el curso y sus expectativas académicas se encaminaban a la continuación de estudios, presentaban menor frecuencia de consumo y menor número de veces de haberse embriagado.

Palacios y Andrade (2007) realizaron un estudio con población mexicana, cuyo objetivo era conocer el papel que tenían diferentes variables correspondientes a conductas de riesgo, según el rendimiento académico que presentaban los adolescentes. El rendimiento académico se estableció tomando en cuenta el promedio y si el adolescente era alumno regular o irregular según las materias

reprobadas. Se encontró evidencia significativa que demostraba que los adolescentes considerados como irregulares (con bajo promedio y materias reprobadas) presentaban mayor frecuencia de conductas de riesgo en comparación de quienes fueron considerados alumnos regulares (con alto promedio y sin materias reprobadas). Entre las conductas de riesgo se encontraron relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol, drogas, intento de suicidio y conducta antisocial.

Carballo, Vila, Andújar, Sánchez, Orgilés y Piqueras (2013) llevaron a cabo un estudio en dónde encontraron que los estudiantes que presentaron un alto riesgo en cuanto al consumo de alcohol y tabaco tenían bajo rendimiento académico, mientras que aquellos que presentaban un bajo riesgo tenían un mejor rendimiento académico, en este estudio se evaluó el rendimiento académico de acuerdo con las calificaciones y el número de materias reprobadas del curso anterior.

Finalmente, Godínez y Gómez (2012) encontraron que dedicar el tiempo de ocio a actividades relacionadas con el estudio previene el abuso de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Los estudios previamente reportados, son evidencia de que el rendimiento académico es una de las variables escolares que más se relaciona con el consumo de sustancias. En términos generales, la evidencia empírica permite concluir que, a mayor rendimiento académico, el consumo de sustancias es menor y si existe un bajo rendimiento académico el consumo es mayor. El rendimiento académico en estos estudios suele ser medido mediante las calificaciones de los alumnos y otras consideraciones como el ser alumno regular o irregular (García y Carrasco, 2003; Palacios y Andrade, 2007; Martínez-González et al., 2003). Sin embargo, existen estudios que refieren que esta variable engloba mucho más que solo el promedio, como algunas características individuales e incluso ambientales (Martínez, Alonso y Montañés, 2004). Por otra parte, las variables evaluadas respecto al ámbito académico o educativo se manejan de manera aislada al rendimiento académico, establecen asociaciones únicamente con el consumo o actividades de riesgo, pero no establecen una asociación con el rendimiento directamente. En concreto, no se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

explica de qué manera el rendimiento académico pudiera estar protegiendo a los adolescentes del consumo o qué aspectos relacionados directamente con este son los que intervienen, más allá de la calificación o el promedio. Por ello, resulta conveniente conocer cuáles son las variables asociadas a un buen rendimiento académico que pudieran estar relacionadas con el no consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Definiendo el término de rendimiento académico, entendemos que es la suma de diversos factores que influyen en el individuo que aprende, a esto se le atribuye un valor correspondiente al logro y tareas académicas del estudiante, se mide a través de un número al que se le da el nombre de calificación. Los resultados de esta calificación dan muestra de las materias aprobadas o reprobadas, deserción y grado de éxito académico (Vargas, 2007; Vélez y Roa, 2005).

La unidad para valorar y medir el rendimiento académico de manera precisa y accesible es la calificación obtenida por los estudiantes, asumiendo que ésta da cuenta de los logros académicos que son condicionantes de aspectos personales del estudiante, aspectos del trabajo de los profesores, aspectos contextuales e institucionales y, aspectos académicos y sociales (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Vargas, 2007). La definición anterior, al contemplar distintos factores que resultan en una calificación, despierta la inquietud de algunos investigadores quienes sugieren ver más allá del número resultante, a fin de responder a otras preguntas de investigación (Martínez et al, 2004; Navarro, 2003; Cupany y Gnavi, 2007; Cupani y Lorenzo, 2010).

Capítulo 2. Teoría Cognitivo Social

La Teoría Cognitivo Social (TCS) de Albert Bandura (1982) se ha utilizado para abordar aspectos relacionados con la psicología de la salud, donde se puede insertar la problemática social del consumo o abuso de sustancias, y con la psicología educativa, que es dónde se puede insertar las cuestiones relacionadas con el ámbito académico, y para los objetivos de la presente investigación, el rendimiento académico específicamente.

La Teoría Cognitivo Social (Bandura, 1982, 1999) postula que el funcionamiento humano se desarrolla mediante una interacción trídica recíproca. Esta triada está constituida por determinantes personales internos (capacidades cognitivas), conductuales y ambientales. Estos elementos interactúan e influyen uno a otro de manera bidireccional. De esta manera, las personas actúan como agentes sociales en el desarrollo de su conducta, motivación y regulación a través de tres tipos de ambientes.

Bandura (1999) propuso que el individuo es su propio agente, es decir que se auto-organiza, es proactivo, autoreflexivo, se autorregula y no sólo actúa como organismo que reacciona a eventos externos. El concepto de agencia personal se enfoca en la persona como actor que opera en determinado contexto social y se refiere más que nada a su competencia personal (Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin y Givaudan, 2007). Esto es que las personas tienen el poder de influir sobre sus propias acciones para producir determinados resultados.

Las herramientas para el ejercicio de la agencia personal provienen en gran parte de la experiencia, pero lo que es creado por su uso generativo no se reduce solo a esta experiencia. La acción humana, socialmente vista, es el producto de una interacción dinámica entre los aspectos personales e influencias situacionales. La adaptación y el cambio humanos están inmersos en los sistemas sociales. De tal manera que la agencia personal opera dentro de una red de influencias socioestructurales. En este sentido, los individuos son productores a la vez que son productos de sistemas sociales (Bandura, 1999).

Se distinguen tres tipos de ambientes en los que la persona actúa, el impuesto, el seleccionado y el construido. *El ambiente físico y sociocultural impuesto* se atribuye en las personas de forma obligada, les guste o no, las personas suelen tener poco control sobre este; sin embargo, existe un margen de maniobra en la manera en que las personas lo interpretan y reaccionan ante él. *El ambiente seleccionado* se establece a través de la selección de actividades personales, es entonces cuando los aspectos gratificantes o castigos del ambiente aparecen, siendo activados por los cursos de acción de los individuos. *El ambiente construido* es el que se forma y se constituye por medio de los esfuerzos colectivos, se puede ver en ambientes sociales y sistemas institucionales (Bandura, 1999).

Bandura (1999) distinguió distintas capacidades cognitivas dentro de la teoría cognitivo social, con las que el individuo cuenta para el desarrollo de su conducta a través de la agencia humana y la interacción recíproca trídica. Estas capacidades cognitivas son la *simbolización*, la cual facilita la comprensión, creación y manejo del ambiente mediante la representación de eventos y relaciones simbólicas; la *capacidad vicaria*, la cual se refiere al aprendizaje por medio de la observación o modelamiento, lo que permite ampliar de forma rápida los conocimientos y competencias por medio de la información que proporcionan otros modelos; la *capacidad de previsión*, se refiere a la capacidad anticipatoria de resultados, las personas realizan planes de acción con el objetivo de evitar fracasos. Esta capacidad de previsión permite que los sujetos trasciendan los dictados o condiciones de su ambiente o entorno inmediato, así como dar forma y regular su comportamiento según las condiciones del presente para poder ajustarse a las condiciones de un futuro deseado. Las perspectivas de este futuro deseado se manifiestan de diferentes formas, las personas suelen plantearse metas y anticipar las consecuencias de sus acciones, de esta manera planifican sus acciones para producir los resultados deseados, según el establecimiento de metas, y evitar consecuencias que les puedan resultar perjudiciales. Por medio de la capacidad de previsión, las personas se automotivan y autodirigen sus acciones de manera anticipada.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dentro de la capacidad de previsión encontramos la subfunción de *expectativas de resultado*, que se refieren a las estimaciones que hace la persona respecto a las conductas que conducirán a determinados resultados (López, Salvador, Verdejo y Cobo, 2002). Las expectativas de resultado funcionan como regulador de la conducta, se construyen a partir de relaciones condicionales observadas entre eventos ambientales y la experiencia, es decir, son el resultado de acciones previas (Bandura, 1995).

Las metas, según la TCS, se definen como la determinación de una persona de involucrarse en cierta actividad o de conseguir un determinado resultado en el futuro (Bandura 1986). Este constructo ejerce una cualidad motivadora, dado que implica una representación simbólica de los resultados deseados, autoevaluación y criterios internos de rendimiento. Específicamente las metas de rendimiento intervienen en los sujetos en la manera en que regulan el gasto de energía, promueven la persistencia en las tareas de elección y dirigen la atención hacia la propia conducta y los resultados de ésta. Las creencias de autoeficacia influyen en la selección o establecimiento de metas personales y en el compromiso que tienen hacia la consecución de las mismas, es decir, si una persona se considera capaz de realizar determinadas actividades, más retadoras serán las metas que establecerá (Zimmerman, 1999). Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992) demostraron que la autoeficacia académica elevaba las metas académicas de los estudiantes y a su vez éste se reflejaba en el logro académico al final del curso.

De acuerdo con Bandura (1986), las creencias de autoeficacia influyen en el funcionamiento humano por medio de cuatro procesos; los procesos motivacionales, los cognitivos, los afectivos y los de elección. En cuanto a los procesos motivacionales y sus efectos, estos se entrelazan con el establecimiento de metas y expectativas de resultados. Los procesos cognitivos y sus efectos incluyen los escenarios de éxito y fracaso anticipados de las personas y la adquisición y desarrollo de estrategias para manejar las demandas del ambiente. Los procesos afectivos se refieren a estados de ánimo, por ejemplo, a la depresión y ansiedad que el individuo puede llegar a experimentar según las creencias de

autoeficacia, las cuales pueden afectar el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia, dando lugar a la presentación de pensamientos perturbadores respecto del ambiente. Los procesos de elección se refieren a la selección que hacen los individuos respecto a la relación con los ambientes y actividades; estas elecciones se hacen de acuerdo con la percepción de eficacia para manejar o no determinados ambientes o actividades.

En cuanto a las expectativas de resultado, Bandura (2001) las define como la estimación de que una conducta dada le conducirá a ciertos resultados, siendo estos resultados las consecuencias de un acto y no el acto en sí mismo.

Bandura (2001) diferenció autoeficacia y expectativas de resultado para que estos conceptos no se confundan. La autoeficacia fue definida como un juicio de capacidad para realizar determinadas tareas y el juicio acerca de las consecuencias probables que dichas tareas producirán, son la expectativa de resultados. Las expectativas negativas constituirán un obstáculo y las expectativas positivas un incentivo. Los resultados de estas anticipaciones dependerán entonces de los juicios que las personas elaboren y de la habilidad que crean que poseen para desempeñar diferentes tareas en determinadas situaciones.

Las personas no solo se autodirigen, autoreaccionan y guían su conducta mediante expectativas de resultado, sino que también lo hacen mediante *la capacidad de autorregulación*, de esta manera las personas se regulan mediante autosanciones o demandas externas, interviniendo la motivación, la valoración y la autoevaluación, entre otros aspectos.

Otra capacidad cognitiva es la de *autorreflexión*, la cual se refiere a reflexionar sobre sí mismo adecuando pensamientos y acciones propias. La autorreflexión le permite al sujeto generar ideas de acción, predicciones, juzgar los resultados según la funcionalidad de éstos y razonar sobre su mejora de ser necesario. Dentro de esta capacidad se encuentra la subfunción de *autoeficacia*, la cual se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones. La autoeficacia activa procesos cognitivos, afectivos,

motivacionales y de selección. De esta manera se puede tener cierto control sobre las situaciones que acontecen en la vida del sujeto.

Esta teoría explica el comportamiento y funcionamiento cognitivo del ser humano a través de diversas variables que se relacionan entre sí. En general resulta una teoría compleja para su estudio empírico, esto si se toman en cuenta todas las variables que convergen en ella, por tal motivo diversos estudios que prueban los postulados de esta teoría y que le dan sustento, se centran en el funcionamiento de una sola capacidad o varias de ellas, sin embargo, es indispensable conocer a grandes rasgos los supuestos de esta teoría, ya que nos ayuda a entender como surgen determinados procesos o funciones. Otro aspecto importante que tomar en cuenta es el hecho de que las funciones o interacciones de determinadas variables o procesos, son específicas según el ambiente, campo, o problemática en que se estén presentando o abordando. Por ejemplo, una persona puede tener altas creencias de autoeficacia en su trabajo, sin embargo, en actividades deportivas sus creencias de autoeficacia pueden ser bajas, por tal motivo es importante no generalizar y delimitar los estudios a situaciones o áreas específicas.

Variables relacionadas con el rendimiento académico desde la teoría cognitivo social

Estudios que abordan aspectos escolares enmarcados en la TCS, comúnmente estudian la variable de autoeficacia, algunas veces en conjunto con algunas otras tales como habilidades, rasgos de personalidad y ansiedad (Contreras et al, 2005; Pérez, Cupani, y Ayllón, 2005); además de otros constructos teóricos que puedan relacionarse con autoeficacia, como motivación, establecimiento de metas, autorregulación, entre otros (Zimmerman, 1999).

Caso y Hernández (2007; 2010) realizaron un estudio sobre las variables que inciden en el rendimiento académico, encontrando que las variables de consumo de sustancias, actividades de estudio, el establecimiento de metas y percepción de competencia, tenían una relación significativa sobre este. En este estudio se destaca la variable de motivación como predictor del rendimiento académico, la cual se midió a través del establecimiento de metas. A su vez la significancia obtenida en el estudio de esta variable se explica junto con la variable de percepción de

competencia, enmarcada en la TCS. Los autores de esta investigación discuten el hecho de que la variable de percepción de competencia hace alusión a la variable de autoeficacia en la que el comportamiento se explica a través del papel que juegan las creencias de eficacia. En este sentido, una persona que tiene confianza en sus propias capacidades para organizar y ejecutar determinadas tareas tendrá resultados exitosos, los cuales retroalimentarán al individuo con autopercepciones positivas. Es por ello por lo que los autores destacan la variable de autoeficacia, haciendo referencia a otros hallazgos empíricos que demuestran la incidencia que tiene esta variable en el rendimiento académico.

La autoeficacia, como ya se mencionó anteriormente, es referida como una subfunción que predice el rendimiento académico (Pajares, 1996; Schunk, 1991). Esta variable se relaciona con la motivación y las expectativas de resultado, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas unas con las otras, como se ha reportado en la literatura se (Schunk, 1991; Pajares, 1996; Bandura, 1999). Las creencias de autoeficacia afectan los niveles de motivación y de logro de la persona, a través de su capacidad para afrontar los cambios o demandas del ambiente (López, Salvador, Verdejo y Cobo, 2002). A su vez, cuando un estudiante establece una meta, éste presenta un aumento en la eficacia para alcanzarla. Cabe mencionar que el establecimiento de metas proximales fomenta en mayor medida la autoeficacia que las metas distales, ya que los logros proximales tienen como resultado la ampliación de capacidades (Bandura, 1982; Zimmerman, 1999).

Shunk (1985; 1989) propuso un modelo de motivación para aprender y adquirir destrezas cognitivas, derivado del concepto de autoeficacia de Bandura (1999). Este modelo, en referencia al rendimiento académico, explica como la autoeficacia predice la conducta de rendimiento en los estudiantes. El autor define el término de autoeficacia como las creencias que tienen los estudiantes sobre sus capacidades para aplicar de forma efectiva sus destrezas y conocimientos previos en el aprendizaje nuevo. El modelo de Schunk tiene correspondencia con el determinismo recíproco entre factores ambientales, personales y conductuales de Bandura, pero en el entorno académico; es decir, las expectativas de autoeficacia,

el aprendizaje y el rendimiento son recíprocas. De esta manera, las expectativas de autoeficacia influyen en la implicación cognitiva y los procesos cognitivos que el estudiante ejecuta en determinada tarea de aprendizaje, lo cual influye en sus expectativas de resultado. La idea principal de este modelo para comprender la motivación de los estudiantes es la autoeficacia que desarrollan a lo largo de su aprendizaje cognitivo. Así pues, para Shunk, las expectativas de autoeficacia, expectativas de resultado y el valor del incentivo de la tarea se relacionan con la motivación, siendo las expectativas de autoeficacia las que resultan más determinantes (Bandura, 1986; González y Tourón, 1992).

Por otro lado, Lent, Brown y Hackett (1994) propusieron la Teoría Social-Cognitiva del Desarrollo de Carrera (SCCT), cuya finalidad es comprender los mecanismos que regulan la elección de carrera, el desarrollo de intereses vocacionales y el rendimiento académico. Así mismo establece una relación teórica de acuerdo con la TCS, haciendo énfasis en la autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. También, incorpora otras variables y le da importancia al contexto, el cual influye de manera determinante en la modificación de la autoeficacia y las expectativas de resultado (Cupani y Lorenzo, 2010). Un modelo que propone la SCCT, y que interesa para la presente tesis, es el Modelo de Rendimiento Académico (MRA), el cual se muestra en la Figura 1.

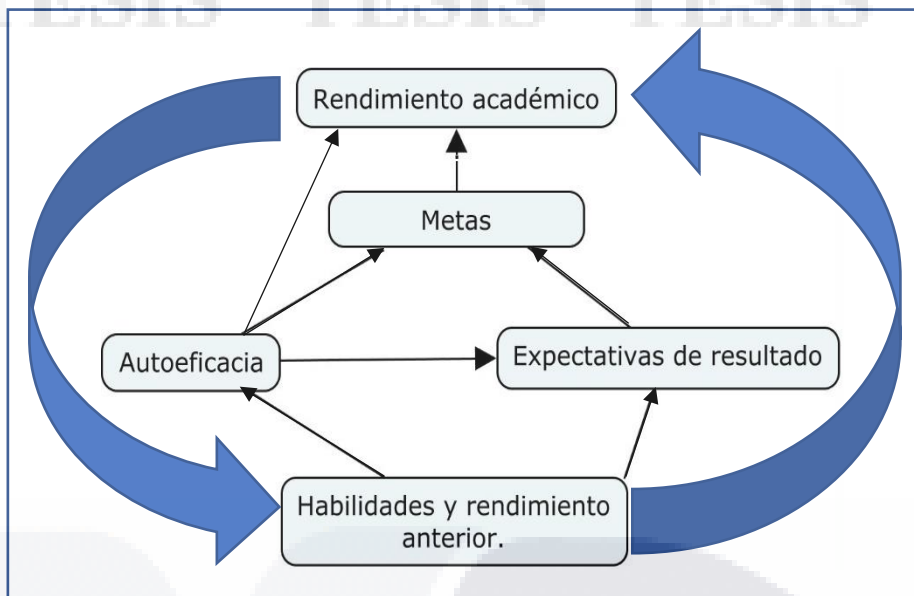


Figura 1. Modelo de Rendimiento Académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva del desarrollo de carrera. Se muestran las variables que predicen y se relacionan con el rendimiento académico. Adaptado de Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

El MRA plantea que el rendimiento académico resulta de las habilidades y el rendimiento anterior, las expectativas de resultado, creencias de autoeficacia y el establecimiento de metas (Cupani y Lorenzo, 2010; Lent et al., 1994). La proposición principal de este modelo es que las creencias de autoeficacia tienen una influencia directa sobre el rendimiento académico, el establecimiento de metas y en las expectativas de resultado, y una influencia indirecta sobre el rendimiento académico a través del establecimiento de metas. El establecimiento de metas también mantiene una influencia directa sobre el rendimiento académico, siendo las expectativas de resultados la única que influye solo indirectamente por medio del establecimiento de metas (Lent et al., 1994).

Recientemente, estudios como el de Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley y Carlstrom (2004) han corroborado por medio del meta-análisis, las propuestas del MRA. Se han corroborado las correlaciones entre autoeficacia, aptitudes cognitivas en general y metas de rendimiento con el rendimiento académico. También se ha corroborado el MRA, a través de del meta-análisis en combinación con ecuaciones

estructurales en estudiantes universitarios (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan y Lent, 2008).

Por otro lado, se han construido escalas y adaptaciones de las mismas, para medir el rendimiento académico y atender a la relación teórica de sus postulados. Cupani y Gnavi (2007) adaptaron las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas para el rendimiento académico en matemática en adolescentes argentinos. La escala de autoeficacia se adaptó de la escala original de Pajares (1996), mientras que las escalas de expectativas de resultado y metas de rendimiento en matemática se adaptaron de la escala original de Fouad y Smith (1997). Posteriormente, Cupani y Lorenzo (2010) crearon nuevos reactivos para las escalas de establecimiento de metas y expectativas de resultado con la finalidad de que las escalas estuvieran apegadas al contexto en el que serían aplicadas.

A partir de la información anterior, se puede constatar la importancia y el peso de la variable de autoeficacia para la obtención de determinados resultados, como lo es el rendimiento académico. Sin embargo, también es necesario que se consideren otras variables cognitivas como el establecimiento de metas y las expectativas de resultado, debido a las relaciones que se generan entre estas variables para llegar a ciertos resultados, así como el impacto que tienen. Se puede ver que en conjunto y de manera implícita explican de alguna manera la motivación del estudiante para lograr buenos resultados en su rendimiento académico.

Planteamiento del problema

Empíricamente es destacado el hecho de que el rendimiento es visto como un factor protector o de riesgo ante el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. En este sentido se ha visto que a mayor rendimiento académico menor consumo de sustancias y a menor rendimiento académico, mayor consumo. Para establecer dicha correlación, el rendimiento académico ha sido medido a través del promedio de los estudiantes y considerando si el alumno es regular o irregular en función de si tiene materias reprobadas (irregular) o no (regular). Se considera importante la medición del rendimiento académico a través del promedio, ya que permite un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mayor control de evaluación por parte de los profesores y control por parte del estudiante sobre su esfuerzo, aprendizaje, actividades y conocimiento de su desempeño, a la vez que permite determinar si el rendimiento es alto, bajo, malo, bueno, regular o irregular. Sin embargo, se ha destacado el hecho de que el rendimiento académico es resultado de la intervención de otras variables que lo predicen o el resultado de diversos factores (Palacios y Andrade, 2007). De tal manera que, desde el campo de la psicología, no bastaría con establecer la asociación de rendimiento académico y consumo de sustancias, únicamente retomando el rendimiento académico a través de un número. Por lo tanto, sería pertinente encontrar las variables psicológicas que estén asociadas al rendimiento académico y de esta manera relacionarlas con el consumo de sustancias.

Tomando en cuenta lo anterior, si se quiere retomar el estudio de la asociación entre el rendimiento académico y consumo de sustancias en adolescentes, partiendo de una teoría que nos ofrezca un encuadre psicológico como lo es el Modelo de Rendimiento Académico que propone la Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera, nos permitiría ahondar en aspectos psicológicos de naturaleza cognoscitiva que intervienen en el rendimiento académico, lo que a su vez podría dar cuenta de la influencia que tienen sobre la posibilidad de que exista o no consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en estudiantes adolescentes.

Tanto el estudio de fenómenos dentro del ámbito educativo y el ámbito de la salud, como lo es el consumo o abuso de sustancias, han sido abordados desde la TSC o supuestos derivados de la misma. Las variables de estudio abordadas desde dicha teoría, como lo son la autoeficacia, expectativas de resultado, motivación y establecimiento de metas, coinciden con las variables estudiadas como predictores del rendimiento académico. No obstante, el estudio de dichas variables no es generalizable a otros fenómenos o situaciones. Por ello, para los fines de la investigación, resulta necesario medir las variables en relación con el rendimiento académico y cómo esta relación posibilita o no, las condiciones necesarias para que se presente el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Por consiguiente,

conocer la variable relacionada al rendimiento académico que mayor peso tiene sobre la variable del consumo.

Lo anterior nos llevaría a la siguiente cuestión ¿cuál de las variables psicológicas asociadas al rendimiento académico tiene mayor peso predictivo sobre la cantidad y frecuencia de consumo de sustancias?

Por lo tanto, el objetivo general del estudio consiste en determinar la variable cognitiva que asociada al rendimiento académico predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes. Los objetivos específicos consisten en:

- Identificar la correlación entre las variables de autoeficacia, expectativas positivas de resultado y establecimiento de metas con el rendimiento académico.
- Identificar si las creencias de autoeficacia asociadas con el rendimiento académico se correlacionan con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.
- Identificar si las expectativas de resultado asociadas con el rendimiento académico se correlacionan con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.
- Identificar si el establecimiento de metas asociadas con el rendimiento académico se correlaciona con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.
- Identificar la variable cognitiva que mejor predice un mayor rendimiento académico.
- Identificar la variable cognitiva que mejor predice una menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Las hipótesis de las que se parten en este estudio son: 1) las variables de autoeficacia, expectativas positivas de resultado y establecimiento de metas académicas se correlacionarán de manera positiva con el rendimiento académico, y tendrán una correlación negativa con la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes que se encuentran estudiando; 2) las creencias de autoeficacia tendrán una correlación positiva alta con el

rendimiento académico que las expectativas de resultado y establecimiento de metas para lograr un alto rendimiento académico, y; 3) las creencias de autoeficacia correlacionadas positivamente con el rendimiento académico tendrán una correlación negativa alta con la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en comparación con las variables de expectativas de resultado y el establecimiento de metas.



Capítulo 3. Método

Este estudio se realizó en dos fases, con la finalidad de alcanzar el objetivo general. La Fase I estuvo enfocada en la construcción de escalas para medir las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas académicas y comprobar el MRA. La Fase II tuvo la finalidad de identificar la variable que predice un menor consumo de sustancias en adolescentes escolarizados. En la Figura 2 se muestra de forma general el procedimiento seguido en cada una de las Fases del estudio, procedimiento que será descrito más adelante.

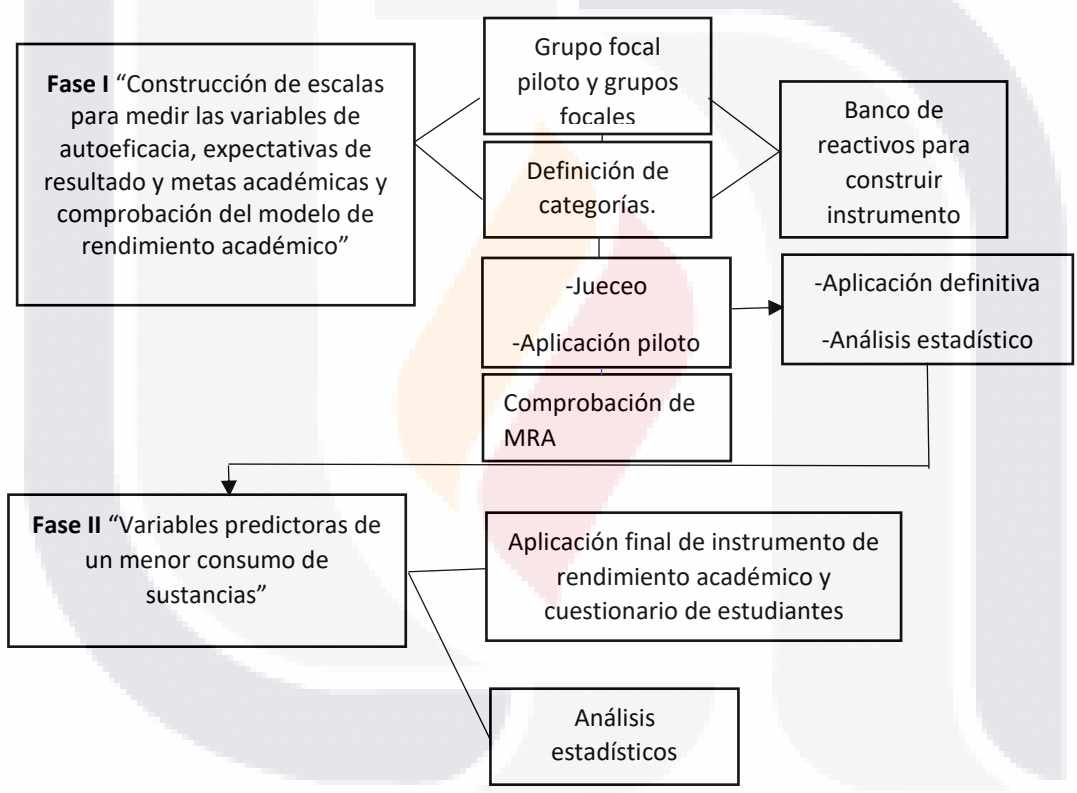


Figura 2. Fases que conforman el estudio y las principales acciones ejecutadas en cada una.

FASE I: Construcción de escalas para evaluar las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas académicas y comprobación del modelo de rendimiento académico

Durante esta fase se llevó a cabo la construcción de las escalas para la medición de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas relacionadas con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, así como los análisis estadísticos correspondientes para encontrar la variable que mejor predice el rendimiento académico.

Objetivos

1. Construir tres escalas válidas y confiables que evalúen las variables de autoeficacia, expectativas de resultados y metas relacionadas con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato.
2. Comprobar el modelo de rendimiento académico por medio de análisis estadísticos de regresión lineal múltiple.
3. Determinar la variable que mejor lo predice por medio de análisis de regresión lineal múltiple.

Participantes

Con base en las Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales para obtener resultados fiables de Carretero-Dios y Pérez (2005) se seleccionó una muestra aleatoria de 300 estudiantes de bachillerato de una muestra mayor no probabilística por conveniencia de 1134 estudiantes. Los participantes (hombres y mujeres) cursaban el 2° y 4° semestre de bachillerato, pertenecían a dos planteles educativos públicos de educación media superior del estado de Aguascalientes. Se incluyeron aquellos estudiantes con promedio de calificaciones alto, medio o bajo, alumnos regulares (sin materias reprobadas) o irregulares (con materias reprobadas) y que aceptaran firmar el formato de consentimiento. Se excluyeron aquellos casos que no cumplieran con los criterios de inclusión.

Instrumentos

Guía de entrevista semiestructurada de grupo focal: entrevista que tiene por objetivo guiar la sesión de grupo focal (Anexo A). Se describen las actividades a realizar, instrucciones y preguntas clave. Las áreas que se abordaron fueron las relacionadas con actividades que los estudiantes realizan para lograr un buen rendimiento académico, las consecuencias de mantener un alto o bajo rendimiento académico en la escuela, consecuencias con los profesores, en casa con la familia e individualmente y las metas académicas a corto y largo plazo. Cabe aclarar que esta guía se elaboró expofeso para este estudio.

Consentimiento informado: formato que tiene como objetivo dar a conocer al adolescente los objetivos, las condiciones éticas y procedimentales bajo las cuáles se realizó el estudio y la confidencialidad de los datos (Anexo B).

Escala de autoeficacia: instrumento de 22 preguntas con formato de respuesta tipo Likert con 4 opciones (nada, poco, mucho, totalmente), el cual se construyó con la información obtenida a partir de los grupos focales. Tiene como objetivo identificar el nivel de autoeficacia de estudiantes de bachillerato en relación con sus actividades académicas (Anexo C sección A).

Escala de expectativas de resultado: instrumento de 16 preguntas con formato de respuesta tipo Likert con 4 opciones (totalmente en desacuerdo, poco de acuerdo, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo), el cual se construyó con la información obtenida a partir de los grupos focales. Tiene como objetivo identificar las expectativas que los estudiantes tienen de acuerdo con determinadas acciones académicas (Anexo C sección B).

Escala de establecimiento de metas: instrumento de 17 preguntas con formato de respuesta tipo Likert con 4 opciones (nada, poco, mucho, totalmente), el cual se construyó con la información obtenida a partir de los grupos focales. Tiene como objetivo identificar determinadas metas académicas que los estudiantes se proponen a corto y largo plazo (Anexo C sección C).

Preguntas académicas: permiten conocer el promedio del semestre anterior, materias reprobadas que presentan actualmente, con un formato de respuesta libre. Además, permite conocer materias reprobadas en total, calificaciones que llevan con regularidad, consideración de su desempeño escolar y tiempo que dedican a estudiar fuera de clases al día, estas últimas con un formato de opciones de respuesta (Anexo C).

Cuestionario de Estudiantes 2014 de Villatoro et al (2015): serie de preguntas sobre alcohol, tabaco y otras drogas con el objetivo de conocer el consumo de adolescentes mexicanos. Para fines de este estudio únicamente se emplearon los apartados de cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas como “alguna vez en la vida”, “en el último año”, “en el último mes” y “en la última semana” (Anexo D).

Procedimiento

Inicialmente, con el propósito de obtener el banco de reactivos para medir las variables de autoeficacia, expectativas positivas de resultados y metas relacionadas con el rendimiento académico se identificaron las acciones que los estudiantes creen necesarias para lograr un buen rendimiento académico, las consecuencias de presentar un buen o mal rendimiento académico y las metas encaminadas a este mediante la técnica de grupos focales.

Se realizó un muestreo no probabilístico o intencional para formar los grupos focales con no más de doce participantes. Para determinar el número de participantes por grupo se consideró que los grupos fueran lo suficientemente reducidos para que todos los asistentes pudieran compartir sus opiniones, pero lo suficientemente grandes para tener diversidad de opiniones, tal y como se recomienda en la literatura. También se recomienda que se realicen por lo menos tres grupos focales para que se pueda comparar la información e identificar patrones o similitudes (Krueger, 1999). Por lo tanto, se formaron cuatro grupos focales de 8 integrantes cada uno, de los cuales uno se consideró grupo piloto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los grupos fueron conformados por adolescentes de tercero y quinto semestre de un bachillerato del estado de Aguascalientes. Se decidió considerar dichos adolescentes debido a que cursaban semestres intermedios. Los criterios de inclusión fueron que los adolescentes se encontraran inscritos en la institución al momento del estudio y que presentaran un promedio escolar entre un rango de 8 a 10. La muestra total de los grupos focales fue de 32 adolescentes, incluyendo el grupo piloto. Cada uno de los grupos focales tuvo una duración aproximada de 1 hora, los cuales fueron videograbados y guiados a partir de la guía de entrevista previamente elaborada (Ver Anexo A).

Para el grupo focal piloto se realizó el contacto con un bachillerato privado de Aguascalientes, se obtuvo la autorización de la directora, se fijó la fecha de la sesión del grupo focal y la institución se encargó de citar a los alumnos en un día y hora determinada bajo los criterios de inclusión y exclusión que se le proporcionaron previamente. El día de la aplicación, las autoridades del bachillerato facilitaron un espacio para llevar a cabo el grupo focal. A los participantes se les explicó el objetivo, la confidencialidad de los datos y se les comentó que su participación no era obligatoria, se les entregó un consentimiento informado el cuál firmaron (ver Anexo B). El grupo focal fue guiado a través de la entrevista semi-estructurada previamente elaborada. Una vez entrevistado el grupo focal piloto, se transcribió y se analizó la información; de acuerdo con los hallazgos se consideró pertinente hacer modificaciones a la guía de entrevista, ya que las preguntas que se hicieron para el grupo focal piloto no arrojaban información pertinente para las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas, particularmente se agregó la pregunta de ¿cuáles son las metas académicas que se proponen?

Para los otros 3 grupos focales, se realizó el contacto con un bachillerato público de Aguascalientes, se obtuvo la autorización de la directora de la Institución y los acuerdos siguientes se realizaron con la tutora del plantel. Se acordaron dos fechas y dos horarios para las sesiones de los grupos focales, se asignó el espacio a utilizar, se le explicaron a la tutora los criterios a tomar en cuenta para la conformación de los participantes de cada uno de los grupos. En cada momento de la realización de los grupos focales se les explicó a los asistentes el objetivo, la

confidencialidad de los datos y se les comentó que su participación no era obligatoria, a la vez que se les entregó un consentimiento informado (Ver Anexo B) con las explicaciones por escrito, el cuál firmaron.

Una vez realizados los tres grupos focales, se transcribió y analizó la información, identificando las ideas principales en concordancia con los objetivos. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se redactaron los reactivos que conformarían las escalas de medición.

Teniendo el banco de reactivos, con el apoyo de dos licenciados en psicología, se establecieron categorías para los reactivos, de tal manera que se obtuvieron tres versiones de los ítems categorizados, se encontraron relaciones entre éstas y se eligieron las más adecuadas para nombrarlas y definir las. Se eligió una escala de respuesta de tipo Likert y se redactaron las instrucciones en correspondencia con este tipo de escala y la definición conceptual de las variables.

A partir de los datos obtenidos de los grupos focales y la categorización, se elaboró un formato para evaluar las escalas por jueces expertos, donde se incluía la definición operacional de las variables, las categorías y sus definiciones. Se les entregó la información a tres jueces expertos para la evaluación de los reactivos, las instrucciones y la clasificación por categorías. Los jueces fueron elegidos con base en sus conocimientos acerca de la teoría, el área a la que va dirigido el instrumento y construcción de instrumentos (Ver Anexo E).

Los jueces clasificaron los reactivos de acuerdo con las categorías que se les proporcionaron de las escalas de expectativas de resultado y establecimiento de metas, revisaron si los reactivos correspondían con la definición operacional de cada variable, evaluaron las escalas en general y aportaron observaciones de aspectos específicos de las escalas. De acuerdo con las observaciones de los jueces se realizaron modificaciones a las escalas y con los nuevos cambios se reenviaron las escalas a 6 jueces, tres de ellos fueron los mismos del primer jueceo y se eligieron tres más, con la finalidad de asegurar la validez de constructo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Teniendo la validez de constructo se llevó a cabo una aplicación piloto de las escalas a una muestra no probabilística por conveniencia de 64 estudiantes de un bachillerato general público del estado de Aguascalientes correspondiente a dos grupos de 4° semestre del turno vespertino, atendiendo la disposición de la institución. La aplicación de las escalas se realizó en forma grupal. El promedio de tiempo empleado para contestar las escalas en su totalidad fue de 15 a 20 minutos aproximados.

Después de la aplicación piloto, se llevaron a cabo dos aplicaciones finales en dos bachilleratos públicos de Aguascalientes con una muestra total de 1134 estudiantes de 2° y 4° semestre, se eligieron estos grados de acuerdo con el propósito de que fueran semestres intermedios, también al momento de realizar estas aplicaciones el ciclo escolar era otro de modo que no había estudiantes que se encontraran en 3° y 5° como fue el caso de la realización de los grupos focales. Todas las aplicaciones fueron grupales, dentro del horario de clases, en los horarios establecidos por los bachilleratos.

Con los datos obtenidos de la aplicación final, se construyó una base de datos empleando el programa estadístico SPSS en su versión 20 para realizar los análisis estadísticos. Inicialmente se identificaron los valores perdidos, se determinó que éstos no sobrepasaran el 5% en cada reactivo y se sustituyeron por la media de cada variable. Posteriormente, para obtener el grupo con las calificaciones más altas y más bajas, se obtuvieron las puntuaciones totales en cada una de las escalas (Autoeficacia, Expectativas de resultado y Establecimiento de metas). Con estos datos se llevó a cabo el análisis de medias a través de la prueba *t* de student para muestras independientes, con la finalidad de determinar si los reactivos discriminaban entre los grupos. También se realizó el análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach y se obtuvo la correlación ítem-calificación total, con el objetivo de seleccionar los reactivos que puntuaran mayor a 0.20. Enseguida los reactivos fueron sometidos a pruebas de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin para establecer una justificación o no del análisis factorial. Después se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio de componentes principales a través de una rotación ortogonal mediante el método Varimax. Para determinar el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

número de factores se utilizó el criterio de que éstos tuvieran eigenvalues mayores a 1. El criterio para eliminar reactivos fue que tuvieran valores menores a .40 o que cargaran en dos o más factores. Posteriormente, con la finalidad de probar la estructura factorial obtenida, se realizó un análisis factorial confirmatorio, utilizando el paquete estadístico AMOS versión 20. Con los datos obtenidos del último análisis estadístico, se sometió cada escala y sus factores por separado a pruebas de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach. Finalmente, para obtener la validez concurrente del instrumento se llevaron a cabo correlaciones entre las escalas (Autoeficacia, Expectativas de resultado y Establecimiento de metas), empleando el índice de correlación de Pearson.

Finalmente, para comprobar el modelo de rendimiento académico y conocer la variable que lo predice mejor, se realizaron análisis de regresión múltiple de forma jerárquica a través del paquete estadístico SPSS versión 20.

Consideraciones éticas

La información que se reunió a partir de todo el proceso de recolección de datos fue asegurada y su uso fue exclusivo para los fines de la presente investigación, lo cual se explicó a las autoridades de las instituciones y a los participantes previó a la aplicación de los instrumentos. El permiso para recabar la información fue otorgado por las instituciones.

Resultados

Validez de constructo

Los grupos focales estuvieron constituidos por 32 estudiantes de bachillerato de los cuales 59.4% eran hombres y 40.6% eran mujeres con edades que oscilaban entre los 15 y 19 años con un promedio de 16.4 años, el promedio calificación de los asistentes se encontraba en un rango de 8 a 10. Cabe mencionar que, para llevar a cabo el análisis de la información obtenida, el grupo focal piloto se tomó en cuenta únicamente para los reactivos de las variables de autoeficacia y expectativas de resultado debido a que las preguntas que se hicieron para el establecimiento de metas no fueron pertinentes y no arrojó información de utilidad para el interés del estudio. Cada grupo focal fue videograbado, cada entrevista se transcribió, se revisaron las transcripciones y la información relevante a cada una de las variables se pasó a una base de datos de Excel. Las respuestas se clasificaron de acuerdo con las variables y similitud de los datos, enseguida se retomó la información con mayor número de menciones (mínimo 4), se redactó la información de manera formal y posteriormente se redactó cada reactivo según la variable a la que pertenecían. Después de analizar la información obtenida a partir de las respuestas de los estudiantes que participaron en los cuatro grupos focales, se obtuvieron un total de 62 reactivos, 27 correspondientes a la variable de autoeficacia, 18 a la variable de expectativas de resultado y 17 reactivos de establecimiento de metas. La redacción de los reactivos se hizo con base en la Guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2001) y la validación de la nueva Escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática de Cupani (2010).

Teniendo el banco de reactivos, se categorizaron aquellos que correspondían a las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas. Cabe aclarar que para la variable de autoeficacia no se establecieron categorías debido a que cuando se realizaron los grupos focales las preguntas que se realizaron entorno a esta variable, se elaboraron de manera general. Sin embargo, las áreas y preguntas

que se abordaron en torno a las expectativas de resultado y establecimiento de metas, sí consideraron categorías (por ejemplo, se exploró por metas a corto y largo plazo). Para la variable de expectativas de resultado se encontraron dos categorías y dos para el establecimiento de metas. En la Tabla 1 se muestra el nombre y definición de las categorías en correspondencia con cada una de las variables.

Tabla 1. Tabla de categorías.

Variable	Categoría	Definición operacional
Autoeficacia		Creencias sobre las propias capacidades para realizar acciones con el objetivo de obtener un alto rendimiento académico.
Expectativa de resultados	Académicas	Consecuencias que se anticipan y se relacionan con avances y beneficios académicos.
	Reconocimiento	Consecuencias que se anticipan y se relacionan con la satisfacción personal y la aprobación de otros por el desempeño académico del estudiante
Establecimiento de metas	Metas académicas a corto plazo	Metas o propósitos que se relacionan con el nivel que el estudiante cursa actualmente, es decir durante el periodo que se encuentra estudiando el bachillerato.
	Metas académicas a largo plazo	Metas que se relacionan con el deseo del estudiante de continuar con los estudios y tener mejores oportunidades, después de haber concluido con los estudios de bachillerato.

Nota: En la tabla 1 se muestran las variables que evalúa el instrumento, las categorías correspondientes a las variables de Expectativas de resultado y Establecimiento de metas y la definición operacional de la variable de Autoeficacia.

El primer jueceo arrojó la pertinencia de cambiar las opciones de respuesta de los reactivos para la escala de autoeficacia. Las opciones propuestas inicialmente fueron: no confío en mí mismo, confío poco en mí mismo, confío mucho en mí mismo, confío totalmente en mí mismo; cambiándose por: nada, poco, mucho y totalmente. También, uno de los jueces hizo la observación de la conveniencia de cambiar la redacción de los reactivos de la escala de autoeficacia, ya que esta podría resultar confusa para los adolescentes, la redacción inicialmente era: “Confío en mi capacidad de tener un buen rendimiento académico ... *Aún* si tengo que...”, modificándose por: “Confío en mi capacidad de tener un buen rendimiento académico... *Incluso* si tengo que...”; para decidir este cambio, se le mostraron las preguntas a tres estudiantes de preparatoria, sin sugerirles nada, estos mencionaron que les parecía confusa la redacción, se les preguntó “¿Qué es lo que

te parece confuso?”, y ellos contestaron que la palabra “aún” era lo que hacía que los reactivos resultaran confusos, ante esto se les preguntó “¿Con que otra palabra sustituirías “aún”?”, a ninguno se les ocurrió alguna por lo que se les sugirieron dos palabras, “aunque” e “incluso”. Los tres estudiantes contestaron que la palabra “incluso” les parecía más clara, entonces se les volvió a mostrar el primer ejemplo y uno nuevo ahora con la palabra “incluso” y confirmaron su respuesta. Cabe aclarar que a los tres estudiantes se les entrevistó de manera separada.

Otros cambios que se realizaron en las tres escalas a partir de las observaciones de los jueces, fueron la redacción de las instrucciones y la modificación de algunas palabras utilizadas. Además, se agregaron ejemplos de cómo contestar cada una de las escalas en el apartado de las instrucciones.

Por otra parte, la evaluación de los jueces para la escala de autoeficacia arrojó la eliminación de los reactivos: “incluso si tengo que confiar en mis propias capacidades”, “incluso si tengo que concentrarme”, “incluso si tengo que dar lo mejor de mí en cada actividad escolar”, “incluso si tengo que escuchar a mis profesores”, “incluso si tengo que fijar metas académicas”, “incluso si tengo que ser respetuoso con los profesores”. Por su parte el reactivo de “incluso si tengo que asistir y ser puntual en todas mis clases se dividió en “incluso si tengo que asistir a todas mis clases” e “incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases”. En la escala de expectativas de resultado se eliminaron los reactivos: “notaré que mi esfuerzo está dando resultados académicos”, “podré conseguir un trabajo” y “tendré oportunidades de participar en actividades extraescolares como escolta, concursos u olimpiadas de conocimiento”. El reactivo de “podré entrar a la carrera y universidad de mi elección”, se dividió en dos, quedando “podré entrar a la carrera que yo elija” y “podré entrar a la universidad de mi elección”. En la escala de establecimiento de metas se eliminó el reactivo “obtener un diploma” y el reactivo de “conseguir una beca” se dividió en “conseguir una beca para mis estudios actuales” y “conseguir una beca para mis estudios universitarios”.

Después de las modificaciones a cada una de las escalas, se diseñaron las tres escalas finales con los cambios pertinentes para la aplicación piloto quedando un total de 22 reactivos para la escala de autoeficacia, 16 para la escala de expectativas de resultado y 17 para la escala de establecimiento de metas.

De acuerdo con la aplicación piloto de las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas se obtuvo una muestra de 64 estudiantes de bachillerato de 4 semestre del turno vespertino de los cuáles 34 (53.1%) eran hombres y 30 (46.9%) eran mujeres cuya edad oscilaba entre los 16 y 18 años (Media=16.39 y DE=0.581). Para contestar las escalas se utilizó un tiempo aproximado de 15-20 minutos. El piloteo no mostró la necesidad de nuevos cambios en las tres escalas. Las escalas finales pueden verse en el Anexo C.

Validez factorial y confiabilidad

La aplicación final de las escalas se obtuvo de una muestra de 300 estudiantes de bachillerato, dónde 42% eran hombres y 58%, mujeres, con una edad promedio de 15.74 ($DE= 1.167$), 52.7% eran de 2° semestre y 47.3% eran de 4° semestre. Lo que permitió obtener la validez factorial de las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas por medio del análisis factorial confirmatorio de máxima verosimilitud. El nivel de confiabilidad se obtuvo mediante el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos por escala.

Autoeficacia

La prueba *t* de Student para muestras independientes mostró que los 22 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas y todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (ver Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Autoeficacia.

Reactivos	<i>t</i>	Sig. (bilateral)	Correlación ítem-total
1. Incluso si tengo que trabajar en clase.	-13.050	.000	.585
2. Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.	-17.816	.000	.681
3. Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.	-9.144	.000	.447
4. Incluso si las actividades son estresantes.	-11.342	.000	.553
5. Incluso si me siento con poca energía.	-8.927	.000	.460
6. Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.	-9.639	.000	.522
7. Incluso si tengo que asistir a todas mis clases.	-10.046	.000	.540
8. Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.	-14.824	.000	.538
9. Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	-12.434	.000	.565
10. Incluso si tengo que dar prioridad a las tareas, trabajos o proyectos académicos.	-11.634	.000	.588
11. Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	-11.204	.000	.598
12. Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes.	-13.042	.000	.574
13. Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	-11.033	.000	.482
14. Incluso si tengo que pedir ayuda a compañeros y profesores para resolver mis dudas.	-10.585	.000	.472
15. Incluso si tengo que trabajar individualmente.	-12.388	.000	.451
16. Incluso si tengo que preparar y presentar exposiciones.	-11.229	.000	.523
17. Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.	-15.561	.000	.637
18. Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	-14.192	.000	.581
19. Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.	-11.286	.000	.494
20. Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.	-15.087	.000	.617
21. Incluso si tengo que trabajar en equipo.	-9.173	.000	.445
22. Incluso si tengo que poner atención.	-13.809	.000	.627

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de autoeficacia. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (2461.160; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.914), lo que permitió considerar todos los reactivos para los análisis posteriores.

El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de cinco factores, conservándose 18 reactivos (ver Tabla 3). El criterio para conservar reactivos fue que estos tuvieran valores mayores a .40 y que cargaran en un solo factor, únicamente se encontró que cuatro reactivos (10, 15, 16, 22) cargaron en dos factores, por lo que fueron eliminados. No se encontraron reactivos que tuvieran una carga factorial por debajo de .40 y se obtuvo un índice general de confiabilidad de $\alpha = .913$.

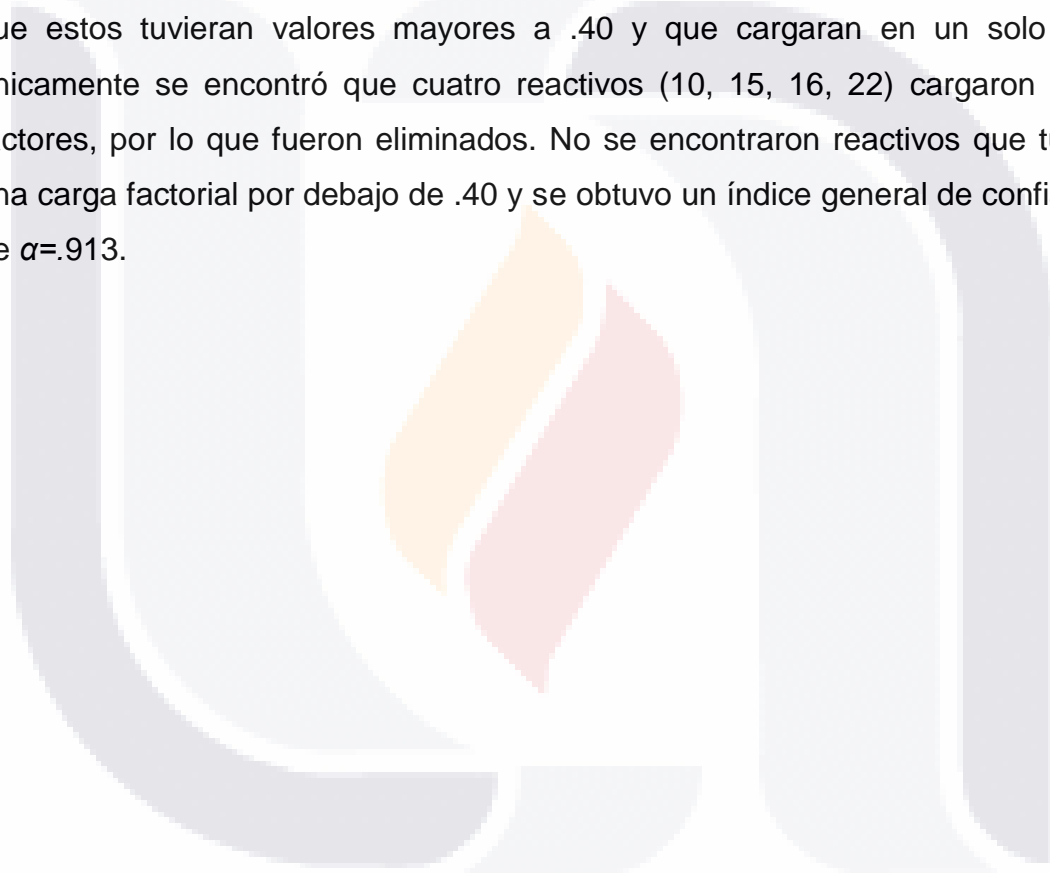
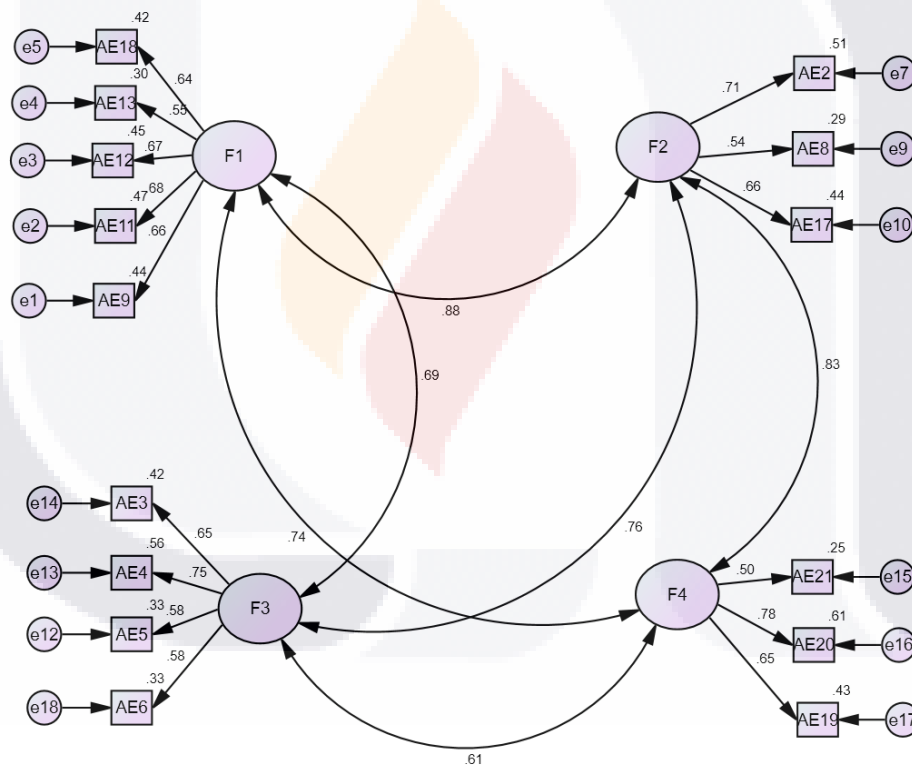


Tabla 3. Cargas factoriales de la escala de Autoeficacia

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1. Incluso si tengo que trabajar en clase.		.550			
2. Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.		.528			
3. Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.			.796		
4. Incluso si las actividades son estresantes.			.747		
5. Incluso si me siento con poca energía.			.620		
6. Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.			.493		
7. Incluso si tengo que asistir a todas mis clases.		.729			
8. Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.		.724			
9. Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	.697				
10. Incluso si tengo que dar prioridad a las tareas, trabajos o proyectos académicos.	.519	.501			
11. Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	.675				
12. Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes.	.661				
13. Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	.587				
14. Incluso si tengo que pedir ayuda a compañeros y profesores para resolver mis dudas.					.681
15. Incluso si tengo que trabajar individualmente.		.470			.579
16. Incluso si tengo que preparar y presentar exposiciones.		.405			.552
17. Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.		.496			
18. Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	.559				
19. Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.				.646	
20. Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.				.523	
21. Incluso si tengo que trabajar en equipo.				.747	
22. Incluso si tengo que poner atención.	.434	.408			
N° de reactivos: 22					
Eigenvalues:	7.937	1.363	1.214	1.075	1.016
Varianza explicada:	36.078%	6.196%	5.517%	4.886%	4.618%

Posteriormente, con el objetivo de probar la estructura factorial obtenida, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio mediante ecuaciones estructurales, empleando el paquete estadístico AMOS. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste $X^2=113.161$ $gl=84$, $p=.019$, $RMSEA=.034$, $NFI=.921$, $RFI=.901$, $IFI=.978$, $TLI=.973$, $CFI=.978$. Con este análisis se eliminaron tres reactivos (7,1,14), quedando quince reactivos y finalmente se conservaron cuatro factores. El primer factor se le denominó *Estrategias de aprendizaje* ($\alpha=0.777$) con cinco reactivos, al segundo *Cumplimiento de normas* ($\alpha=0.675$) con tres reactivos, el tercero *Enfrentamiento de situaciones adversas* ($\alpha=0.728$) con cuatro reactivos, el cuarto *Estrategias de organización* ($\alpha=0.667$) con tres reactivos. La escala obtuvo una confiabilidad general de $\alpha=0.878$. A continuación, se muestra en la Figura 3 el diagrama de la estructura factorial del instrumento.



$X^2=113.161$ $gl= 84$ $Sig=.019$

Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Autoeficacia. Muestra los cuatro factores y los reactivos de cada factor, F1= Estrategias de aprendizaje, F2= Cumplimiento de normas, F3= Enfrentamiento de situaciones adversas, F4= Estrategias de organización.

Expectativas de resultado

Para esta escala, la prueba *t* de Student para muestras independientes mostró que los 16 reactivos discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas y el índice de correlación ítem-total arrojó que los todos los reactivos alcanzaron un índice mayor a .20 (ver tabla 4).

Tabla 4. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Expectativas de resultado.

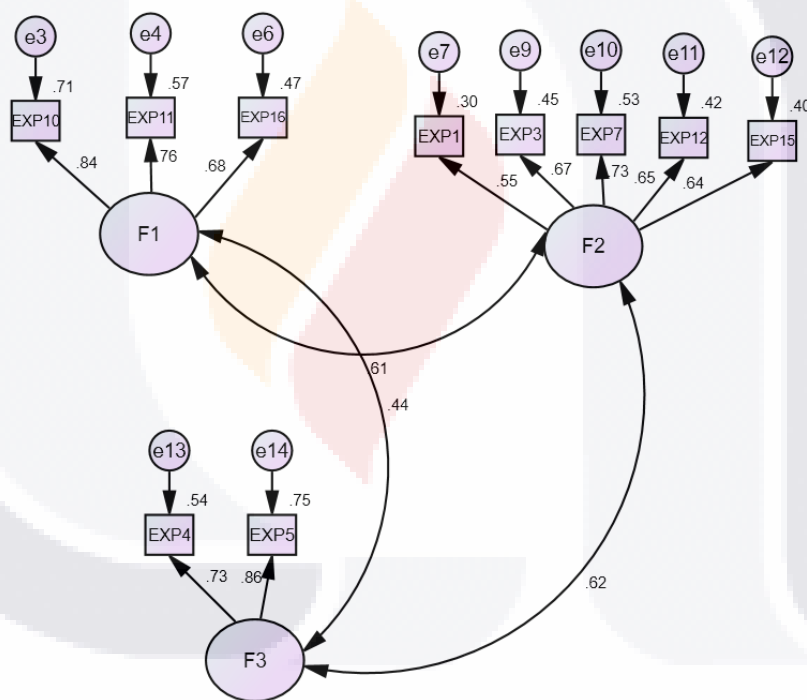
Reactivos	<i>t</i>	Sig. (bilateral)	Correlación ítem-total
1. Exentaré exámenes.	-13.841	.000	.508
2. Les agradeceré a mis profesores.	-10.211	.000	.514
3. Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.	-13.409	.000	.598
4. Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.	-10.252	.000	.493
5. Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.	-11.271	.000	.586
6. Mis profesores me darán apoyo y oportunidades.	-12.008	.000	.555
7. Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.	-13.554	.000	.636
8. No tendré que presentar exámenes extraordinarios.	-7.741	.000	.490
9. Podré entrar a la carrera que yo elija.	-11.590	.000	.618
10. Podré entrar a la universidad de mi preferencia.	-12.364	.000	.609
11. Podré estudiar una maestría y/o doctorado.	-10.730	.000	.545
12. Podré obtener puntos extras en mis materias.	-14.477	.000	.601
13. Podré obtener una beca.	-11.186	.000	.579
14. Sentiré satisfacción y orgullo de mí mismo.	-9.076	.000	.513
15. Tendré más comunicación con mis profesores.	-11.865	.000	.552
16. Terminaré una carrera universitaria.	-9.623	.000	.581

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (2155.341; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.889), lo que permitió considerar todos los reactivos para los análisis posteriores. El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de tres factores, conservándose 14 reactivos (ver tabla 5). El criterio para conservar reactivos fue que estos tuvieran valores mayores a .40 y que cargaran en un solo factor, se eliminaron dos reactivos, uno de ellos (6) cargó en dos factores y otro reactivo (14) no tuvo carga factorial mayor a .40. El índice de confiabilidad total fue de $\alpha = 0.896$.

Tabla 5. Cargas factoriales de la escala de Expectativas de resultado

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Exentaré exámenes.		.500	
2. Les agradaré a mis profesores.		.747	
3. Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.		.696	
4. Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.			.849
5. Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.			.822
6. Mis profesores me darán apoyo y oportunidades.		.606	.466
7. Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.		.693	
8. No tendré que presentar exámenes extraordinarios.	.631		
9. Podré entrar a la carrera que yo elija.	.846		
10. Podré entrar a la universidad de mi preferencia.	.875		
11. Podré estudiar una maestría y/o doctorado.	.775		
12. Podré obtener puntos extras en mis materias.		.581	
13. Podré obtener una beca.	.572		
14. Sentiré satisfacción y orgullo de mí mismo.			
15. Tendré más comunicación con mis profesores.		.756	
16. Terminaré una carrera universitaria.	.676		
N° de reactivos: 16			
Eigenvalues:	6.340	1.877	1.093
Varianza explicada:	39.622%	11.732%	6.830%

Posteriormente, con el objetivo de probar la estructura factorial obtenida, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio mediante ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste $X^2=61.481$ $gl=32$, $p=.001$, $RMSEA=.056$, $NFI=.941$, $RFI=.918$, $IFI=.971$, $TLI=.959$, $CFI=.971$. Con este análisis se eliminaron cuatro reactivos (2, 8, 9, 13), quedando diez reactivos en total y se conservaron tres factores. El primer factor se denominó *Continuación de los estudios* ($\alpha=0.805$) con tres reactivos, el segundo factor *Reconocimiento académico* ($\alpha=0.779$) con cinco reactivos, y el tercer factor *Reconocimiento familiar* ($\alpha=0.774$) con dos reactivos. La escala obtuvo una confiabilidad general de $\alpha=0.844$. A continuación, se muestra en la Figura 4 el diagrama de la estructura factorial del instrumento.



$X^2=61.481$ $gl=32$ $Sig=.001$

Figura 4. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Expectativas de resultado. Muestra los tres factores y los reactivos de cada factor, F1= Continuación de los estudios, F2= Reconocimiento académico, F3= Reconocimiento familiar.

Establecimiento de metas

Para esta escala, la prueba *t* de Student para muestras independientes mostró que los 17 reactivos de cada una de las escalas discriminaron entre el grupo con las calificaciones más altas y el grupo con las calificaciones más bajas y todos los reactivos alcanzaron correlaciones ítem-total mayores a 0.20 (ver Tabla 6).

Tabla 6. Puntuaciones *t* y correlación ítem-total de la escala de Establecimiento de metas.

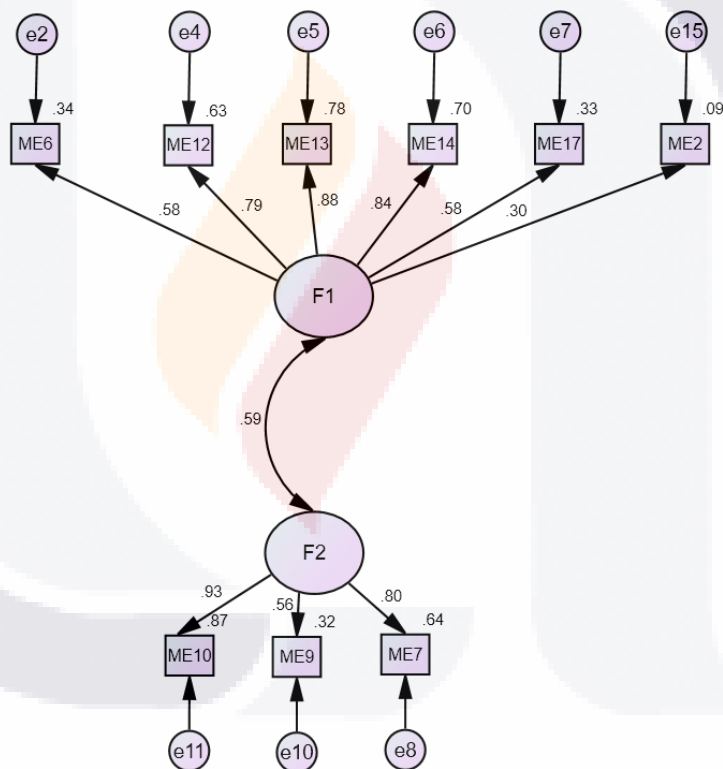
Reactivos	<i>t</i>	Sig. (bilateral)	Correlación ítem-total
1. Ser de los mejores en mi salón.	-10.711	.000	.472
2. Aprender temas académicos por mi propia cuenta.	-7.271	.000	.341
3. Aumentar mis calificaciones si me va mal en alguna materia.	-11.750	.000	.592
4. Conseguir una beca para mis estudios actuales.	-13.627	.000	.448
5. Conseguir una beca para mis estudios universitarios.	-14.175	.000	.558
6. Entender los temas que se imparten en mis materias.	-11.184	.000	.584
7. Entrar a la universidad.	-8.142	.000	.569
8. Estudiar para tener un buen trabajo.	-8.222	.000	.566
9. Terminar la preparatoria.	-6.660	.000	.518
10. Graduarme de la universidad.	-8.153	.000	.635
11. No bajar mi promedio o calificaciones actuales.	-13.029	.000	.630
12. Subir mi promedio o calificaciones actuales.	-11.360	.000	.677
13. Tener un promedio alto.	-15.271	.000	.764
14. Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	-13.768	.000	.687
15. Terminar el periodo de mis estudios actuales (semestre o cuatrimestre) con un promedio satisfactorio.	-11.540	.000	.707
16. Terminar la preparatoria con un promedio satisfactorio.	-12.778	.000	.736
17. Exentar algún examen en mis estudios actuales.	-13.233	.000	.574

La prueba de esfericidad de Barlett y el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin evidenciaron que existía una correlación entre los reactivos para la escala de autoeficacia. La prueba de Barlett mostró que la matriz de la correlación no fue idéntica (2621.353; $p < .000$). El puntaje Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor significativo meritorio (.918), lo que permitió realizar análisis posteriores. El análisis factorial exploratorio mostró la presencia de tres factores, conservándose 17 reactivos (ver Tabla 7). El criterio para conservar reactivos fue que éstos tuvieran valores mayores a .40 y que cargaran en un solo factor. Se encontró que dos reactivos (15,16) cargaron en dos factores y otro más (1) no obtuvo carga factorial mayor a .40. El índice de confiabilidad general para la escala fue de $\alpha = 0.904$.

Tabla 7. Cargas factoriales de la escala de expectativas de resultado.

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Ser de los mejores en mi salón.			
2. Aprender temas académicos por mi propia cuenta.			.433
3. Aumentar mis calificaciones si me va mal en alguna materia.	.480		
4. Conseguir una beca para mis estudios actuales.			.866
5. Conseguir una beca para mis estudios universitarios.			.783
6. Entender los temas que se imparten en mis materias.	.538		
7. Entrar a la universidad.		.848	
8. Estudiar para tener un buen trabajo.		.715	
9. Terminar la preparatoria.		.645	
10. Graduarme de la universidad.		.809	
11. No bajar mi promedio o calificaciones actuales.	.686		
12. Subir mi promedio o calificaciones actuales.	.773		
13. Tener un promedio alto.	.799		
14. Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	.795		
15. Terminar el periodo de mis estudios actuales (semestre o cuatrimestre) con un promedio satisfactorio.	.705	.424	
16. Terminar la preparatoria con un promedio satisfactorio.	.716	.401	
17. Exentar algún examen en mis estudios actuales.	.559		
<hr/>			
N° de reactivos: 17			
Eigenvalues:	7.449	1.450	1.238
Varianza explicada:	43.816%	8.553%	7.281%

Posteriormente, con el objetivo de probar la estructura factorial obtenida, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio mediante ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que el modelo propuesto tuvo un buen ajuste $X^2=43.543$ $gl=26$, $p=.017$, $RMSEA= .048$, $NFI= .963$, $RFI= .949$, $IFI= .985$, $TLI= .979$, $CFI= .985$. Con este análisis se eliminaron cuatro reactivos (3, 4, 5, 11) quedando nueve reactivos en total y se conservaron dos factores. Al primer factor se le denominó *Metas académicas a corto plazo* ($\alpha=0.805$) con seis reactivos, al segundo *Metas académicas a largo plazo* ($\alpha=0.798$) con tres reactivos. La escala obtuvo una confiabilidad general de $\alpha=0.840$. A continuación, se muestra en la Figura 5 el diagrama de la estructura factorial del instrumento.



$X^2=43.553$ $gl=26$ $Sig=.017$

Figura 5. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Establecimiento de metas. Muestra los dos factores y los reactivos de cada factor, F1= Metas académicas a corto plazo, F2= Metas académicas a largo plazo.

Validez de criterio concurrente

Las correlaciones entre las tres escalas, autoeficacia (\bar{X} = 47.09, DE= 6.49), expectativas de resultado (\bar{X} = 32.31, DE= 5.04) y establecimiento de metas (\bar{X} = 31.45, DE= 3.80), utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, arrojó correlaciones positivas moderadas estadísticamente significativas entre los puntajes de cada una de las escalas (ver Tabla 8).

Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Autoeficacia Sig. (bilateral)	1	.428** .000	.499** .000
Expectativas de resultado Sig. (bilateral)	.428** .000	1	.538** .000
Establecimiento de metas Sig. (bilateral)	.499** .000	.538** .000	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

También se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y las preguntas académicas de promedio del semestre anterior, materias reprobadas que se deben actualmente, calificaciones más frecuentes, consideración de desempeño escolar, tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día y materias reprobadas en total.

Encontrándose que, la variable de *Promedio del semestre anterior* se correlacionó negativamente con el *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.118$, $p = 0.040$). La variable *Materias reprobadas que debes actualmente* correlacionó significativamente de manera negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = -0.276$, $p = 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p = -0.148$, $p = 0.010$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.262$, $p = 0.000$). La variable de *Calificaciones más frecuentes* correlacionó significativamente de manera positiva con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = 0.442$, $p = 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p = 0.144$, $p = 0.012$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = 0.250$, $p = 0.000$). *Consideración del desempeño escolar* correlacionó significativamente de manera positiva con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = 0.385$,

$p=0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= 0.122$, $p= 0.035$), y *Establecimiento de metas* ($r_p= 0.218$, $p= 0.000$). La variable de *Tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día* correlacionó significativamente de manera positiva con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= 0.202$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= 0.134$, $p= 0.020$) y con *Establecimiento de metas* ($r_p=0.162$, $p=0.005$). La variable de *Materias reprobadas en total* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= -0.297$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= -0.150$, $p= 0.010$) y con *Establecimiento de metas* ($r_p= -0.233$, $p= 0.000$) (ver Tabla 9).

Tabla 9. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Promedio del semestre anterior	-.005	-.017	-.118*
Sig. (bilateral)	.925	.767	.040
Materias reprobadas que debes actualmente	-.276**	-.148*	-.262**
Sig. (bilateral)	.000	.010	.000
Calificaciones más frecuentes	.442**	.144*	.250**
Sig. (bilateral)	.000	.012	.000
Materias reprobadas en total	-.297**	-.150**	-.233**
Sig. (bilateral)	.000	.010	.000

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)
 * La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Posteriormente se calculó el coeficiente de correlación entre las tres escalas: autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas, y entre estas escalas y las preguntas académicas, por cada bachillerato. De la muestra aleatoria de 300 estudiantes, se identificaron aquellos que correspondían al bachillerato 1 (N= 219) y al bachillerato 2 (N= 81), se separaron en bases de datos diferentes y se prosiguió a realizar las correlaciones por medio del método de Pearson y se obtuvieron los siguientes valores.

Para el bachillerato 1, se obtuvieron correlaciones moderadas estadísticamente significativas de forma positiva entre todas las escalas (ver Tabla 10).

Tabla 10. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas correspondientes al bachillerato 1.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Autoeficacia Sig. (bilateral)	1	.449** .000	.473** .000
Expectativas de resultado Sig. (bilateral)	.449** .000	1	.512** .000
Establecimiento de metas Sig. (bilateral)	.473** .000	.512** .000	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En cuanto a las correlaciones entre las escalas y las preguntas académicas, el análisis arrojó que la variable de *Promedio del semestre anterior* presentó una correlación baja significativa de manera negativa con *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.185$, $p = 0.006$). La variable *Materias reprobadas que debes actualmente* presentó una correlación baja significativa de manera negativa con la variable de *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.156$, $p = 0.021$). La variable *Calificaciones más frecuentes* tuvo correlaciones moderadas significativas de manera positiva con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = 0.371$, $p = 0.000$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = 0.228$, $p = 0.001$). La variable *Consideración de desempeño escolar* arrojó correlaciones positivas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = 0.344$, $p = 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p = 0.137$, $p = 0.042$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = 0.191$, $p = 0.005$); la primera de esta moderada y las dos últimas fueron correlaciones bajas. La variable *Tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día* tuvo una correlación positiva significativa únicamente con la variable de *Autoeficacia* ($r_p = 0.146$, $p = 0.031$). La variable de *Materias reprobadas en total* únicamente presentó una correlación baja significativa de forma negativa con la variable de *Autoeficacia* ($r_p = -0.171$, $p = 0.011$) (ver Tabla 11).

Tabla 11. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas correspondientes al bachillerato 1.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Promedio del semestre anterior Sig. (bilateral)	-.057 .404	-.033 .631	-.185** .006
Materias reprobadas que debes actualmente Sig. (bilateral)	-.088 .193	-.051 .451	-.156* .021
Calificaciones más frecuentes Sig. (bilateral)	.371** .000	.132 .050	.228** .001
Consideración de desempeño escolar Sig. (bilateral)	.344** .000	.137* .042	.191** .005
Tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día Sig. (bilateral)	.146* .031	.114 .094	.124 .066
Materias reprobadas en total Sig. (bilateral)	-.171* .011	-.059 .384	-.121 .074
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)			
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)			

Para el bachillerato 2, se obtuvieron correlaciones positivas de moderadas a altas entre las escalas de *Autoeficacia*, *Expectativas de resultado* y *Establecimiento de* (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas correspondientes al bachillerato 2.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Autoeficacia Sig. (bilateral)	1	.405** .000	.532** .000
Expectativas de resultado Sig. (bilateral)	.405** .000	1	.608** .000
Establecimiento de metas Sig. (bilateral)	.532** .000	.608** .000	1
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)			

En cuanto a las correlaciones entre las escalas y las preguntas académicas, el análisis arrojó que la variable de *Promedio del semestre anterior* presentó correlaciones positivas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= 0.487$ $p= 0.000$) y *Expectativas de resultado* ($r_p= 0.249$ $p= 0.025$). La variable *Materias reprobadas que debes actualmente* presentó correlaciones negativas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= -0.441$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= -0.336$, $p= 0.002$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= -0.334$, $p= 0.002$). La variable de *Calificaciones más frecuentes* arrojó correlaciones positivas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= 0.535$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= 0.258$, $p= 0.020$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= 0.223$, $p= 0.045$). La variable de *Consideración de desempeño escolar* arrojó correlaciones positivas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= 0.408$, $p= 0.000$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= 0.220$, $p= 0.048$). La variable de *Tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día* tuvo una correlación positiva significativa únicamente con la variable de *Autoeficacia* ($r_p= 0.296$, $p= 0.007$). La variable de *Materias reprobadas en total* presentó correlaciones negativas significativas con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= -0.428$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= -0.338$, $p= 0.002$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= -0.305$, $p= 0.006$) (ver Tabla 13).

Tabla 13. Correlaciones de Pearson entre las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas correspondientes al bachillerato 2.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas
Promedio del semestre anterior Sig. (bilateral)	.487** .000	.249* .025	.186 .096
Materias reprobadas que debes actualmente Sig. (bilateral)	-.441** .000	-.336** .002	-.334** .002
Calificaciones más frecuentes Sig. (bilateral)	.535** .000	.258* .020	.223* .045
Consideración de desempeño escolar Sig. (bilateral)	.408** .000	.106 .346	.220* .048
Tiempo dedicado a estudiar fuera de clases al día Sig. (bilateral)	.296** .007	.196 .080	.213 .057
Materias reprobadas en total Sig. (bilateral)	-.428** .000	-.338** .002	-.305** .006

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Posteriormente, con el objetivo de probar el modelo de rendimiento académico, se realizó un análisis de regresión múltiple de forma jerárquica, para dicho análisis se utilizó la muestra que incluía a los dos bachilleratos (N=300). Como variable dependiente se incluyó *Calificaciones más frecuentes*, las variables independientes se incorporaron de acuerdo al orden que establece la Teoría Social Cognitiva de Desarrollo de Carrera (Lento, Brown y Hackett, 1994): en primer lugar, el rendimiento previo, utilizando la variable de *Materias reprobadas en total*, en segundo lugar las variables de los factores que constituían la variable de *autoeficacia*, en tercer lugar las variables de los factores que constituían la variable *expectativas de resultado* y por último los factores que constituían la variable de *establecimiento de metas*. Previamente se comprobó el supuesto de independencia entre los residuos mediante el estadístico *d* de Durbin-Watson, el valor obtenido fue de $d= 1.640$, el cuál es aceptable de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para el supuesto de colinealidad, se obtuvieron valores de tolerancia entre .433 a .843, y su inverso (FIV) entre 1.18 y 2.30, que son aceptables debido a que valores pequeños del nivel de tolerancia y altos de su inverso nos indican colinealidad.

Después de comprobar los supuestos, se ejecutó el modelo de regresión lineal múltiple. En el primer paso del análisis, el rendimiento previo (materias reprobadas) explicó un 25.7% ($r^2=0.257$) de la varianza con respecto al rendimiento académico (calificaciones más frecuentes). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, el modelo explicó un 37.8% ($r^2=0.378$) de la varianza, aumentando un 12% de explicación que el modelo anterior. En el tercer paso al incluir la variable de expectativas de resultado, la explicación de la varianza fue del 40% ($r^2=0.400$), incrementando 2% que el modelo anterior. Finalmente, al incluir el establecimiento de metas, el modelo explicó un 40% ($r^2=0.400$), es decir, el mismo porcentaje que el modelo anterior (ver Tabla 14).

Tabla 14. Modelo de regresión lineal múltiple.

Modelo	R	R ²
1	.507	.257
2	.615	.378
3	.632	.400
4	.633	.400

Con estos resultados, puede afirmarse que el modelo 3 es el que mejor nos ayuda a comprender la predicción de las variables relacionadas con el rendimiento académico, dicho modelo incluye las variables de materias reprobadas (rendimiento anterior), autoeficacia y expectativas de resultado.

En la Tabla 15 se muestran los valores de beta, el intervalo de confianza, t y P, demostrando que, después del *Rendimiento anterior* (Materias reprobadas en total), las variables de *Enfrentamiento de situaciones adversas* correspondiente a la variable de Autoeficacia y *Continuación de los estudios* correspondiente a la variable de expectativas de resultado son las que mejor predicen el Rendimiento académico.

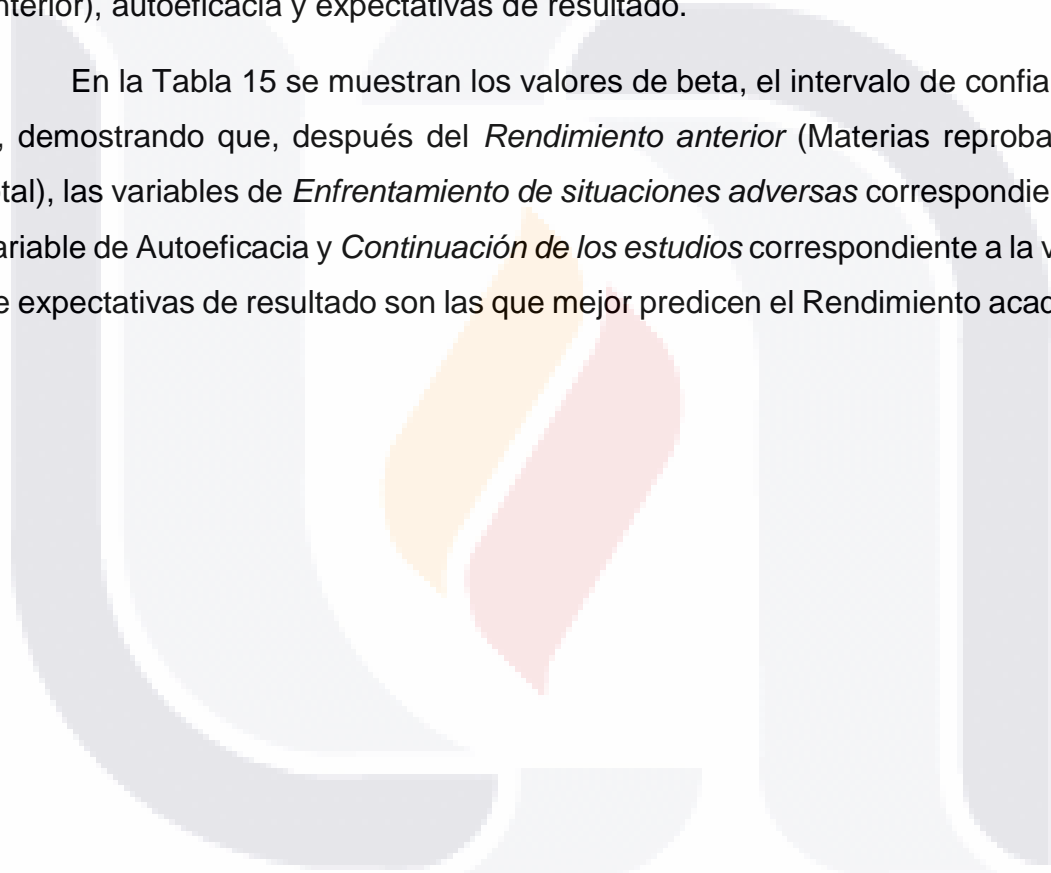


Tabla 15. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) del Rendimiento académico.

	Modelo	Coef. Beta estandarizados	IC95%		t	P
			Límite superior	Límite inferior		
1	Materias reprobadas en total	-.507	-.475	.321	-10.152	.000
2	Materias reprobadas en total	-.327	-.404	-.249	-8.310	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.028	-.004	.061	1.716	.087
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	.020	-.040	.080	.647	.518
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.092	.055	.128	4.951	.000
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.020	-.069	.030	-.778	.437
3	Materias reprobadas en total	-.401	-.392	-.238	-8.047	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.098	-.007	.058	1.545	.123
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	.048	-.039	.081	.693	.489
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.285	.056	.128	5.019	.000
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.029	-.062	.037	-.492	.623
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	.143	.014	.100	2.603	.010
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	-.083	-.046	.007	-1.424	.156
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.095	-.094	.005	-1.775	.077
4	Materias reprobadas en total	-.398	-.391	-.234	-7.819	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.097	-.008	.059	1.505	.133
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	.046	-.040	.081	.664	.507
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.284	.055	.128	4.974	.000
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.031	-.063	.037	-.512	.609
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	.136	.008	.100	2.310	.022
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	-.082	-.048	.009	-1.333	.183
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.097	-.095	.004	-1.793	.074
	Metas académicas a corto plazo	.003	-.028	.030	.052	.958
	Metas académicas a largo plazo	.017	-.052	.070	.280	.780

Discusión

El objetivo de esta fase fue construir tres escalas válidas y confiables que midieran las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas en estudiantes de bachillerato, así mismo comprobar el modelo de rendimiento académico y determinar la variable que mejor lo predice.

De acuerdo con el objetivo planteado se puede afirmar que se elaboraron tres escalas con niveles de confiabilidad generales adecuados, cada escala fue sometida a análisis factorial exploratorio y confirmatorio, la escala de autoeficacia ($\alpha=0.878$), cuenta con 15 reactivos, y se divide en cinco factores denominados *Estrategias de aprendizaje* con 5 reactivos, *Cumplimiento de normas* con tres reactivos, *Enfrentamiento de situaciones adversas* con 4 reactivos y *Estrategias de organización* con tres reactivos. La escala de expectativas de resultado ($\alpha=0.844$) la constituyen 10 reactivos en total y se dividen en tres factores, al primer factor se le denominó *Continuación de los estudios* con 3 reactivos, al segundo *Reconocimiento académico* con 5 reactivos y al tercero *Reconocimiento familiar* con 2 reactivos. La escala de establecimiento de metas ($\alpha=0.840$) tiene en total 9 reactivos y se divide en dos factores, el primer factor se denominó *Establecimiento de metas a corto plazo* con 6 reactivos y al segundo *Establecimiento de metas a largo plazo* con 3 reactivos.

Después de obtener la confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach de cada escala a nivel general, también se obtuvo la confiabilidad de los factores que conformaron cada escala. De acuerdo con Carretero-Dios y Pérez (2005) se menciona que los valores de alfa de Cronbach de los factores que conforman una variable tienden a disminuir al obtenerlos de manera individual, así mismo se dice que es importante que estos valores presenten una puntuación “en torno” a 0.70 (Nunnally y Bernstein, 1995). De acuerdo a lo reportado en los resultados de la Fase I, podemos ver que los valores de todos los factores que constituyen las tres escalas están en torno al valor acordado en la literatura, incluso los valores de alfa que

corresponden a los factores de *Cumplimiento de normas* ($\alpha=0.675$) y *Estrategias de organización* ($\alpha=0.667$) se consideraron aceptables por su cercanía al .70.

Una de las ventajas de las presentes escalas, es que se logró realizarlas para el rendimiento académico en general, lo cual la hace única en el idioma español y para población mexicana, ya que, comparado con otras escalas o adaptaciones, éstas no se construyeron para una materia en específico, lo que facilitaría un uso más amplio de las mismas. Otro aspecto por diferenciar con otras escalas es que en el presente estudio cada una de las escalas resultó ser multifactorial, en comparación con las escalas obtenidas en los estudios de Cupani (2007), las cuáles fueron unidimensionales.

Los reactivos de cada escala fueron elaborados a partir de la información obtenida de grupos focales conformados por estudiantes de bachillerato, de tal manera que se consideran propios de la población. Este aspecto le da un peso empírico importante en la construcción de las escalas, ya que permitió que los reactivos estuvieran contextualizados a la población objetivo, permitiendo que la validez de contenido se lograra. Con ello, los reactivos fueron válidos considerando el medio cultural, situación que es difícil cumplir cuando se opta por adaptar una escala en lugar de construirla (Cupani y Lorenzo, 2010).

Al realizar los grupos focales, estos se dirigieron con base en una guía de grupo focal previamente elaborada y exprofeso para este estudio, lo que permitió abordar cada tema o pregunta con algunas especificaciones explícitas. Al abordar la temática en torno a la variable de autoeficacia, se hicieron preguntas sobre acciones a realizar o características personales para obtener un buen rendimiento académico. Para la variable de expectativas de resultado, se hicieron preguntas sobre consecuencias personales, escolares y familiares. Para la variable de establecimiento de metas se realizaron preguntas en torno a objetivos a corto y largo plazo. Al llevar a cabo el análisis factorial y en seguida el confirmatorio, los factores obtenidos, antes mencionados, tuvieron concordancia con las especificaciones sobre cómo se pidió la información desde los grupos focales. Cabe mencionar que esta concordancia se puede constatar de forma clara con las variables de

expectativas de resultado y establecimiento de metas. Sin embargo, la variable de autoeficacia se abordó de modo general en los grupos focales y fue en esta variable que se obtuvo un número mayor de factores en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Es importante decir que, para esta variable, se nombró a cada factor de acuerdo con los reactivos que lo componían, los cuales quedaron agrupados según los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Sin embargo, para las variables de expectativas de resultado y establecimiento de metas, después de los análisis factoriales y confirmatorios, se nombraron tomando en cuenta los nombres que previamente se otorgaron a las categorías antes de realizar la revisión por jueces. La variable de establecimiento de metas no sufrió cambios en los nombres de sus dos factores desde lo establecido en los grupos focales, los cuales fueron: establecimiento de metas a corto plazo y establecimiento de metas a largo plazo.

Los análisis factoriales confirmatorios para obtener las escalas definitivas, permitieron obtener una validez óptima de cada una de las escalas, un mayor ajuste de cada modelo y un mejor acomodo de cada uno de los reactivos. Cabe aclarar que la eliminación de los reactivos se llevó a cabo con base en el error que nos proporcionaba el mismo análisis para cada reactivo y se pudo lograr el mejor acomodo de los reactivos, con base en la teoría y las similitudes de los reactivos, logrando de esta manera valores aceptables y esperados.

Uno de los valores esperados en los análisis confirmatorios, es que la χ^2 dividida entre los grados de libertad sea menor a 1, criterio que se cumplió en los modelos de las tres escalas, sin embargo, otro criterio es que la χ^2 no sea significativa y por lo tanto se acepte H_0 . Como se puede ver en el apartado de resultados, los tres modelos arrojaron valores significativos para la χ^2 , sin embargo se toma como aceptable debido a que la muestra es mayor a 100 ($n > 100$) y es esperado que χ^2 resulte significativo en muestras mayores. De esta manera es importante complementar con otros índices de ajuste como el RMSEA (Error de Aproximación Cuadrático Medio), NFI (Ajuste normalizado), RFI (Índice de Ajuste Relativo), IFI (Índice de Ajuste Incremental), TLI (Índice de Tucker Lewis) y CFI (Índice de ajuste comparado) (Fernández, 2008), los cuales se encontraron dentro de los valores esperados.

La muestra total se obtuvo de estudiantes de dos bachilleratos públicos, de dos zonas geográficas distintas del estado de Aguascalientes, uno de ellos (bachillerato 1) se encuentra más cerca de la zona centro de Aguascalientes, sobre una avenida principal del estado, está incorporado a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y los estudiantes provienen de distintas zonas de la ciudad. Por otro lado, el bachillerato 2 se encuentra ubicado en la zona oriente de la ciudad, dentro de un fraccionamiento de clase media y baja, dónde la mayoría de los estudiantes provienen del fraccionamiento dónde éste se encuentra ubicado. La muestra de cada uno de los bachilleratos estuvo conformada de acuerdo con la cantidad de alumnos inscritos y a las facilidades que cada bachillerato otorgó para la aplicación de los instrumentos.

La muestra del bachillerato 1 (N= 858) fue mayor que la muestra del bachillerato 2 (N=276). Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos, se tomó una muestra aleatoria (N=300) de la muestra total (N=1134) de ambos bachilleratos. Se procuró que las condiciones de ambas aplicaciones fueran las mismas. Sin embargo, en el bachillerato 1, los estudiantes se identificaron con sus nombres en cada cuestionario que contestaron, mientras que en el bachillerato 2, los estudiantes contestaron de forma anónima. Lo anterior ocurrió debido a que al momento de la aplicación en el bachillerato 1 se estaba realizando una aplicación de otros instrumentos que requería el nombre del estudiante, a pesar de que, los instrumentos correspondientes a este estudio y al general se aplicaron en diferentes momentos. Este hecho pudo repercutir en los datos obtenidos en el presente estudio ya que el contestar las preguntas de manera anónima, pudo generar mas confianza en los participantes a contestar de manera más certera.

Otro aspecto a mencionar es que el promedio del semestre anterior, fue solicitado como pregunta abierta dentro de los cuestionarios que contestaron los estudiantes, en el momento de las aplicaciones. Algunos estudiantes refirieron que no conocían su promedio con certeza, por lo que se les solicitó que reportaran lo más cercano a lo que ellos recordaban; otros estudiantes comentaban que desconocían su promedio, ya que presentaban materias reprobadas y el sitio dónde consultaban el promedio no lo proporcionaba si los alumnos eran irregulares. Ante

tales circunstancias, algunos estudiantes realizaron su propio balance y dedujeron su promedio, lo que posiblemente resulta en un sesgo, debido a que no conocemos con certeza el promedio de cada alumno, algunos datos pudieron ser verídicos, otros cercanos y otros probablemente falsos. No se consideró pedir el promedio de cada uno de los alumnos a la institución debido a que se trataba de información confidencial que solo podía ser proporcionada por el alumno. Por tal motivo no se utilizó esta variable como el rendimiento anterior para el modelo de rendimiento académico y en cambio se decidió analizar el modelo con la variable de materias reprobadas en total.

La situación anterior, pudo interferir en los datos resultantes de los análisis de correlación que se llevaron a cabo con la muestra total (N=300) y por bachilleratos. En estos análisis se pudo conocer que las tres escalas presentaban correlaciones positivas moderadas entre ellas, en los análisis con la muestra total (N=300), con el bachillerato 1 (N= 219) y con el bachillerato 2 (N= 81), lo cual era lo esperado que sucediera de acuerdo con lo que se menciona en la literatura. Sin embargo, en la muestra total, al considerar el *Promedio del semestre anterior*, esta variable no tuvo correlaciones significativas con las variables de autoeficacia y expectativas de resultado, y tuvo una correlación negativa significativa con la variable de establecimiento de metas, lo que se traduciría en, a mayor *Establecimiento de metas*, menor *Promedio del semestre anterior*. Teóricamente esto no tendría sentido, sin embargo, podría entenderse en el sentido en que, si un estudiante presenta un bajo promedio, entonces se propondría metas para cambiarlo. Lo cual coincide con información obtenida a partir de los grupos focales, ya que los estudiantes referían que cuando obtienen una calificación no deseada, ellos se proponen subir dicha calificación.

No es de extrañar que, los resultados antes descritos también fueron obtenidos con la muestra del bachillerato 1, únicamente existió correlación negativa significativa con la variable de establecimiento de metas ($r_p = -0.185$ $p = 0.006$). En cuanto al bachillerato 2, los resultados que arrojaron los análisis fueron distintos. La variable de *Promedio del semestre anterior* tuvo correlaciones positivas con las variables de autoeficacia ($r_p = 0.487$ $p = 0.000$) y expectativas de resultado ($r_p = 0.249$

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

$p= 0.025$) y no se correlacionó de manera significativa con la variable de establecimiento de metas ($r_p = -0.186$ $p= 0.096$). Estas diferencias pudieron deberse a las características de la población de cada uno de los bachilleratos, así como la falta de certeza en el promedio de los estudiantes. Otro aspecto que pudo interferir pudo ser el anonimato del bachillerato 2 contra el bachillerato 1, ya que las respuestas que otorgaron los participantes del bachillerato 2, pudieron ser más certeras ya que eran anónimas, además de que el tamaño de la muestra del bachillerato 2 es menor a la del bachillerato 1.

No obstante, las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas académicas correlacionaron de forma positiva, lo cual era lo esperado que sucediera de acuerdo con el MRA. Cabe aclarar que, como *Rendimiento anterior*, se utilizó la variable de *Materias reprobadas en total*, debido a que no había certeza del dato proporcionado para la variable *Promedio del semestre anterior*. La variable de *Materias reprobadas en total* arrojó información respecto a la regularidad o irregularidad con que los estudiantes cursan el bachillerato y de manera indirecta sobre las calificaciones que obtuvieron con anterioridad. Esta variable como también se esperaba, mantuvo correlaciones negativas significativas con las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas. En este sentido, se esperaría que entre mayor autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas exista un menor número de materias reprobadas.

Otra variable importante para tomar en cuenta fue la de *Calificaciones más frecuentes*, ya que fue esta variable la que se tomó como dependiente para probar el modelo de rendimiento académico. Al llevar a cabo el análisis de correlación de Pearson, este arrojó que efectivamente había una correlación positiva significativa entre las otras variables que postula el modelo. Cabe mencionar que la correlación más fuerte fue con la variable de autoeficacia, lo cual se esperaba de acuerdo con el MRA, ya que esta variable correlacionó con el rendimiento académico y con las demás variables. La correlación más débil fue con la variable de expectativas de resultado, lo cual también se esperaba, ya que según el modelo, es esta variable la

única que no tiene una relación directa con el rendimiento académico (calificaciones más frecuentes).

Para la comprobación del modelo de rendimiento académico se llevaron a cabo los análisis de regresión lineal múltiple de forma jerárquica, aquí se pudo ver como se presentó un mayor porcentaje explicativo en el modelo dónde la mayoría de las variables independientes estaban juntas (Rendimiento académico anterior, Autoeficacia y Expectativas de resultado) el porcentaje explicativo (40%) fue moderado. Los resultados obtenidos coinciden de manera general con lo que presenta la literatura. Destaca la variable de *Rendimiento anterior* por ser el predictor con mayor peso explicativo, seguido de la variable de autoeficacia, después se encuentran las variables de expectativas de resultado siendo esta la que muestra un menor aporte a la predicción del rendimiento académico. En cuanto a la variable de establecimiento de metas, al ser introducida, la varianza de porcentaje explicativo no aumenta, por tal motivo se decidió conservar el modelo dónde no se incluía esta variable. En este sentido es importante destacar el hecho de que no es que esta variable no tenga aportación para la predicción del rendimiento académico, si no que esta variable no hace una diferencia en comparación con la variable de expectativas de resultados.

Retomando la variable de autoeficacia, de acuerdo con la teoría, se esperaba que fuera ésta la que presentara un mayor aporte al rendimiento académico, cabe destacar que fue la dimensión de enfrentamiento de situaciones adversas la que en específico tuvo un mayor aporte, lo cual hace notar que para los estudiantes de bachillerato, las creencias en sus capacidades de realizar ciertas acciones académicas en situaciones adversas representa un mayor acercamiento en la consecución del logro académico, es decir, de obtener mejores o altas calificaciones. Mientras que, la dimensión de continuación de los estudios, correspondiente a la variable de expectativas de resultados, también aporta a obtener un mejor rendimiento académico. Es decir, la idea de poder continuar con los estudios es otro aspecto que ayuda a los estudiantes de bachillerato a llevar a cabo las acciones necesarias para obtener calificaciones determinadas en sus estudios.

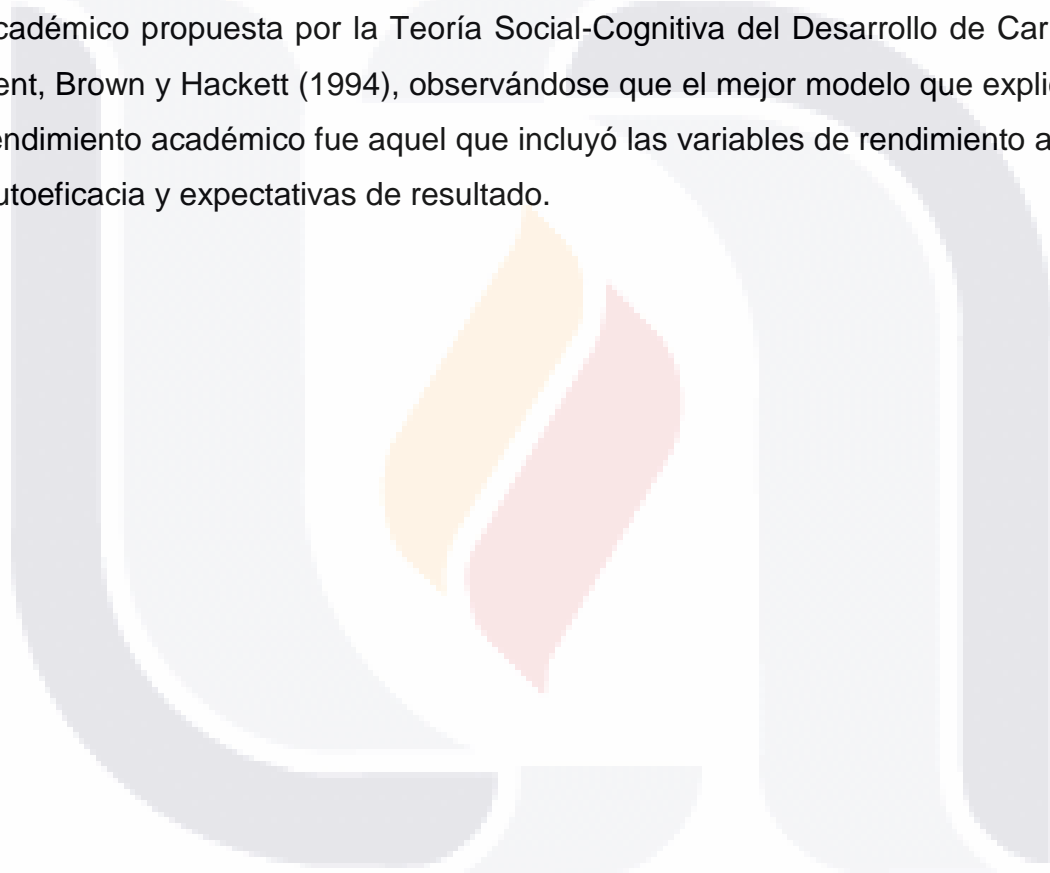
Por lo tanto, resulta importante fomentar entre los estudiantes de bachillerato o de otros niveles la identificación de situaciones que pudieran afectar el rendimiento académico y/o frenar la continuación de los estudios, así mismo fomentar la importancia de continuar con los estudios hacia otros niveles educativos. De esta manera se podría quizás garantizar que la mayoría de los estudiantes culminen sus estudios con éxito.

Ante lo anterior, sería importante considerar llevar a cabo otro tipo de análisis de predicción para tener mayor certeza de estos resultados, como por ejemplo un análisis por medio de ecuaciones estructurales, el cuál resulta ser menos restrictivo que el análisis de regresión múltiple utilizado en este estudio, ya que permite incluir “errores de medida” en las variables dependientes e independientes. A la vez que con este análisis se podría establecer o proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las variables dependientes e independientes y estimar los valores de acuerdo con lo que la teoría nos propone en cuanto a las relaciones entre las variables. De tal manera que quizás con este análisis encontremos relaciones más fuertes, y el establecimiento de metas no quede fuera.

Por otro lado, una de las limitaciones de la presente fase, fue que no se tomó en cuenta la deseabilidad social de la población, lo cual pudo haber interferido en las respuestas de los estudiantes y en consecuencia interferir en los resultados. Otra limitante, fue en cierta manera la accesibilidad a cada uno de los bachilleratos, ya que éstos asignaron el horario correspondiente a una determinada materia para realizar la aplicación de las escalas, siendo probable que los estudiantes hayan asociado la participación en este estudio con las actividades de la materia en cuestión, restándole importancia y generando impuntualidad e inasistencias. Además, posiblemente causó que algunos estudiantes no escucharan las instrucciones completas o contestaran de manera rápida y con poca concentración los reactivos de las escalas. Cabe destacar que la situación de la inasistencia se presentó en mayor medida en el bachillerato 2.

Otra limitante es que el estudio se realizó con una población de dos bachilleratos, de tal manera que cabría la necesidad de realizar un muestreo aleatorio de la población total de los bachilleratos de Aguascalientes, con la finalidad de tener una muestra más representativa, así como asegurar que los datos del promedio de los alumnos sean proporcionados de forma certera.

A partir de esta fase se logró obtener tres escalas multifactoriales que evalúan las variables de autoeficacia, expectativas de resultados y establecimiento de metas académicas, así también se logró comprobar el modelo de rendimiento académico propuesta por la Teoría Social-Cognitiva del Desarrollo de Carrera de Lent, Brown y Hackett (1994), observándose que el mejor modelo que explicaba al rendimiento académico fue aquel que incluyó las variables de rendimiento anterior, autoeficacia y expectativas de resultado.



FASE II: Variable predictora de un menor consumo de sustancias

Objetivo

Determinar la variable cognitiva que, asociada al rendimiento académico, predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes.

Participantes

En esta fase participaron 825 estudiantes de educación media superior del estado de Aguascalientes que se encontraban inscritos al momento del estudio. Todos tenían un promedio alto o bajo, eran alumnos regulares (alumnos que no presentaban materias aprobadas) o irregulares (alumnos que presentaban materias reprobadas).

Instrumentos

Escala de autoeficacia: integrada por 15 preguntas con escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones (nada, poco, mucho, totalmente). Tiene como objetivo identificar el nivel de autoeficacia de estudiantes de bachillerato en relación con sus actividades académicas, está integrada por 4 factores (Estrategias de aprendizaje, Cumplimiento de normas, Enfrentamiento de situaciones adversas y Estrategias de organización). La Escala tiene un índice de confiabilidad general de $\alpha=0.878$ (Ver Anexo C sección A).

Escala de expectativas de resultado: integrada por 10 preguntas con escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones (totalmente en desacuerdo, poco de acuerdo, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo). Tiene como objetivo identificar las expectativas que los estudiantes tienen de acuerdo con determinadas acciones académicas. Está integrada por 3 factores (Continuación de los estudios, Reconocimiento académico y Reconocimiento familiar) y tiene un índice de confiabilidad general de $\alpha=0.844$ (Ver Anexo C sección B).

Escala de establecimiento de metas: integrada por 9 preguntas con escala de respuesta tipo Likert con 4 opciones (nada, poco, mucho, totalmente). Tiene como objetivo identificar determinadas metas académicas que los estudiantes se proponen. Está integrada por 2 factores (Metas académicas a corto plazo y Metas académicas a largo plazo) y tiene un índice de confiabilidad general de $\alpha=0.840$ (Ver Anexo C sección C).

Preguntas académicas: preguntas con respuesta libre que permiten obtener información relacionada con el promedio del semestre anterior, materias reprobadas que presentan actualmente, materias reprobadas en total y calificaciones que llevan con regularidad. Además de dos preguntas con opciones de respuesta sobre la evaluación de su desempeño escolar y tiempo que dedican a estudiar fuera de clases al día (Anexo C).

Cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al (2015): cuestionario de preguntas sobre alcohol, tabaco y otras drogas. Cuyo objetivo es conocer la frecuencia y cantidad del consumo de drogas legales e ilegales para establecer la estadísticas de consumo a nivel nacional. Para este estudio únicamente se emplearon los apartados de cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas de este cuestionario como “alguna vez en la vida”, “en el último año”, “en el último mes” y “en la última semana” (Ver Anexo D).

Procedimiento

Después de realizar los análisis correspondientes para la obtención de las características psicométricas de las escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas llevados a cabo en la Fase I, se procedió a realizar los análisis estadísticos de regresión lineal múltiple con el objetivo de obtener las variables con mayor peso predictivo del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en estudiantes de bachillerato.

Los participantes de esta Fase ($n=825$) fueron seleccionados de la muestra total de 1134 estudiantes. Para seleccionar la muestra primero se eliminaron los casos que pertenecían a la muestra aleatoria para la Fase I ($n=300$), luego se depuró la

base de acuerdo con los factores y reactivos que se conservaron de las escalas. Posteriormente se revisaron los datos obtenidos a partir del cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al. (2015) y se descartaron aquellos casos en los que había valores perdidos en una o más de una sección completa o dónde era imposible sustituirlos. Finalmente, después de la depuración se llegó a la muestra de 825.

Posteriormente se analizaron los datos de la muestra de 825 estudiantes de bachillerato mediante el modelo de regresión lineal múltiple a través del paquete estadístico SPSS versión 20. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por cada una de las variables dependientes de consumo. Las variables dependientes que representaban el consumo de alcohol fueron: *Frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión*, *Frecuencia de haberse emborrachado* y *Frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes*. Las variables de consumo de tabaco fueron *Fumar tabaco en los últimos 30 días* y *Cantidad de cigarrillos al día*. Las variables para consumo de otras drogas fueron *Consumo de alguna droga en el último mes* y *Cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas*. Las variables independientes fueron; *Materias reprobadas en total*, los factores que conforman la variable de *autoeficacia*, los factores que conforman la variable de *expectativas de resultado*, los factores que conforman la variable de *establecimiento de metas* y *Calificaciones más frecuentes*.

Consideraciones éticas

En los casos donde se localizaron estudiantes con alto consumo de alguna sustancia, lo cual los pusiera en situaciones de riesgo. se les buscó para realizar una evaluación más amplia y ofrecerles una intervención más apropiada para su caso. La información que se reunió a partir de todo el proceso de recolección de datos fue resguardada y su uso fue exclusivo para los fines de la presente investigación, lo cual se explicó a las autoridades de las instituciones y a los participantes, previo a la aplicación de los instrumentos. El permiso para recabar la información fue otorgado por las instituciones.

Resultados

Inicialmente se llevaron a cabo análisis descriptivos con la finalidad de conocer la situación de consumo de los participantes. El 36.7% reportó nunca haber bebido alcohol, mientras que el 63.3% restante si lo hizo. Respecto a la *frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión*, el 30.7% reportó que nunca consumió en el último año, el 17.9% reportó que por lo menos una vez en el último año consumió, el 8.1% reportó que consumió una vez en el último mes, 4.8% reporto consumir de dos a tres veces en el último mes y el 1.7% reportó que consumió una o más veces en la última semana. Respecto a la *frecuencia de haberse emborrachado*, el 36.8% reportó que nunca lo hizo en el último año, el 15.8% reportó que por lo menos lo hizo una vez en el último año, el 6.1% reportó que lo hizo una vez en el último mes, el 2.8% reportó que lo hizo de dos a tres veces en el último mes y el 1.2% reportó que lo hizo una o más veces en la última semana. Respecto con la *frecuencia de haber tomado una copa completa de bebidas alcohólicas en el último mes*, el 34.1% reportó nunca haberlo hecho en el último mes, el 21.6% reportó que lo hizo una vez en el último mes, el 7.9% reportó hacerlo de dos a tres veces en el último mes y el 2.2% reportó que lo hizo una o más veces en la última semana.

Al analizar el consumo de tabaco se encontró que el 63.5% reportó nunca haber fumado tabaco. En los últimos treinta días el 25.7% no ha fumado, el 6.8% reportó que fumó de uno a 5 días, el 1.5% reportó que fumó de 6 a 19 días y el 2.5% reportó que fumó 20 días o más.

Al analizar el consumo de drogas ilegales se encontró que el 89.8% reportaron no haber consumido algún tipo de droga diferente al alcohol y el tabaco, el 10.2% reportó si haber consumido otro tipo de drogas, el 5.1% reportó haber consumido de una a dos veces en su vida otro tipo de droga, el 2.2% reportó haber consumido de tres a cinco veces en su vida, el 1.5 % reportó haber consumido de 11 a 49 veces en su vida y el 1% reportó haber consumido de seis a diez veces en su vida.

En seguida se llevó a cabo un modelo de regresión lineal múltiple paso a paso, considerando las variables independientes del modelo 3 según el análisis de regresión múltiple para la predicción del rendimiento académico. El modelo de regresión lineal paso a paso permite ingresar las variables independientes de forma secuencial. En un primer modelo, se ingresó la variable de *Materias reprobadas en total*, en segundo lugar, los totales de los factores correspondientes a la variable de *autoeficacia*, y por último los totales de los factores correspondientes a la variable de *expectativas de resultado*. Previamente se comprobó el supuesto de independencia entre los residuos mediante el estadístico *d* de Durbin-Watson para cada una de las variables dependientes en conjunto con las independientes. Los valores obtenidos fueron de $d= 1.891, 1.862, 1.885, 1.962, 1.997, 1.900$ y 1.967 , los cuáles son aceptables de acuerdo con la literatura (Pardo y Ruiz, 2005). Para el supuesto de colinealidad, se obtuvieron valores de tolerancia entre $.212$ a $.984$, y su inverso (FIV) entre 1.017 y 4.721 , los cuales son aceptables debido a que valores pequeños del nivel de tolerancia y valores altos de su inverso nos indican colinealidad.

Para la variable dependiente de *Cantidad de copas tomadas en un día típico o común de los que se bebe*, en el primer paso, *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 4.5% ($r^2=0.045$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumentó a 6.9 ($r^2=0.069$). En el tercer paso, al incluir expectativas de resultado, el porcentaje de explicación de la varianza fue de 7.8 ($r^2=0.078$) (Ver Tabla 16).

Tabla 16. Modelo de regresión lineal múltiple para Cantidad de copas tomadas en un día típico.

Modelo	R	R ²
1	.213	.045
2	.264	.069
3	.279	.078

En la Tabla 17 se reporta el modelo predictivo para la cantidad de copas consumidas en un día típico. Como puede notarse, las variables *materias reprobadas en total* (rendimiento anterior), las dimensiones de *cumplimiento de normas y enfrentamiento de situaciones adversas* correspondientes a la variable *autoeficacia* y la dimensión de reconocimiento familiar para la variable de *expectativas de resultado*, son las que mejor predicen la cantidad de copas consumidas en un día típico.

Tabla 17. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de copas consumidas en un día típico.

	Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P
			Límite inferior	Límite superior		
1	Materias reprobadas en total	.213	.189	.328	7.286	.000
2	Materias reprobadas en total	.164	.126	.271	5.353	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.078	-.069	.001	-1.898	.058
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.129	-.157	-.035	-3.071	.002
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.008	-.035	.043	.220	.826
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.036	-.027	.079	.955	.340
3	Materias reprobadas en total	.157	.117	.263	5.101	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.073	-.067	.003	-1.772	.077
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.122	-.152	-.029	-2.880	.004
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.163	.020	.156	2.544	.011
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.034	-.029	.078	.894	.372
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.042	-.070	.016	-1.222	.222
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.009	-.024	.031	.251	.802
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.174	-.270	-.052	-2.906	.004

Para la variable dependiente de *Frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión*, en el primer paso, *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 5.5% ($r^2=0.055$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumento a 9.1% ($r^2=0.091$), En el tercer paso, al incluir expectativas de resultado, el porcentaje de explicación de la varianza fue de 9.6% ($r^2=0.096$) (ver Tabla 18).

Tabla 18. Modelo de regresión lineal múltiple para Frecuencia de consumir 4 o más copas en una ocasión

Modelo	R	R ²
1	.234	.055
2	.302	.091
3	.309	.096

En la Tabla 19 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron significativas y por tanto, son las que predicen mejor la frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión.

Tabla 19. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	.234	.219	.393	6.907	.000
2	Materias reprobadas en total	.174	.138	.317	4.969	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.055	-.072	.019	-1.138	.256
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.154	-.203	-.048	-3.184	.002
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.042	-.076	.025	-.996	.320
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.035	-.041	.097	.798	.425
3	Materias reprobadas en total	.172	.134	.315	4.861	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.059	-.074	.018	-1.205	.229
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.148	-.200	-.043	-3.030	.003
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.051	-.054	.116	.711	.477
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.025	-.050	.089	.556	.578
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.020	-.068	.040	-.501	.617
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.042	-.016	.056	1.085	.278
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.111	-.246	.022	-1.646	.100

Para la variable dependiente *Frecuencia de haberse emborrachado* en el primer paso, *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 5% ($r^2=0.051$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumentó a 8.8 ($r^2=0.088$). En el tercer paso, al incluir expectativas de resultado, el porcentaje de explicación de la varianza fue de 9 ($r^2=0.090$) (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Modelo de regresión lineal múltiple para Frecuencia de haberse emborrachado.

Modelo	R	R ²
1	.226	.051
2	.297	.088
3	.301	.090

En la Tabla 21 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de haberse emborrachado. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron estadísticamente significativas ($p= .000$) y por tanto, se consideran variables que mejor predicen la variable dependiente de la frecuencia de haberse emborrachado.

Tabla 21. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de haberse emborrachado.

	Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P
			Límite inferior	Límite superior		
1	Materias reprobadas en total	.226	.185	.340	6.671	.000
2	Materias reprobadas en total	.166	.113	.273	4.734	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.035	-.055	.025	-.732	.464
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.156	-.183	-.045	-3.233	.001
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.058	-.076	.013	-1.369	.171
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.033	-.038	.084	.750	.453
3	Materias reprobadas en total	.163	.108	.269	4.600	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.035	-.056	.026	-.725	.469
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.150	-.179	-.039	-3.063	.002
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.017	-.066	.085	.237	.813
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.028	-.042	.081	.616	.538
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.024	-.064	.033	-.616	.538
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.020	-.023	.040	.521	.602
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.087	-.197	.041	-1.291	.197

Para la variable dependiente *Frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 6.0% ($r^2=0.060$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumento a 9.4% ($r^2=0.094$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 9.8% ($r^2=0.098$) (Ver Tabla 22).

Tabla 22. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión.

Modelo	R	R ²
1	.244	.060
2	.306	.094
3	.313	.098

En la Tabla 23 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron estadísticamente significativas (p=.000) y por tanto, se consideran variables que mejor predicen la variable dependiente de la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión.

Tabla 23. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	.244	.243	.390	8.421	.000
2	Materias reprobadas en total	.182	.159	.312	6.035	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.038	-.055	.019	-.940	.348
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.170	-.199	-.070	-4.089	.000
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.024	-.055	.027	-.664	.507
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.027	-.036	.077	.718	.473
3	Materias reprobadas en total	.177	.151	.306	5.812	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.039	-.055	.019	-.956	.339
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.163	-.194	-.064	-3.908	.000
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.068	-.032	.111	1.082	.280
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.022	-.040	.074	.585	.559
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.040	-.073	.018	-1.191	.234
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.033	-.015	.044	.986	.324
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.105	-.218	.011	-1.770	.077

Para la variable dependiente de *frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 3.9% ($r^2=0.039$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumento a 7.1% ($r^2=0.071$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 7.3% ($r^2=0.073$) (ver Tabla 24).

Tabla 24. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses.

Modelo	R	R ²
1	.197	.039
2	.266	.071
3	.270	.073

En la Tabla 25 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron estadísticamente significativas ($p=.000$) y por tanto, se consideran variables que mejor predicen la variable dependiente de la frecuencia de haberse emborrachado.

Tabla 25. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida alcohólica en los últimos 12 meses.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	.197	.154	.282	6.700	.000
2	Materias reprobadas en total	.140	.089	.222	4.579	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.052	-.053	.011	-1.277	.202
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.182	-.180	-.067	-4.326	.000
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.004	-.034	.038	.122	.903
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.054	-.014	.084	1.410	.159
3	Materias reprobadas en total	.140	.088	.222	4.530	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.049	-.052	.013	-1.193	.233
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.183	-.181	-.068	-4.320	.000
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.093	-.016	.108	1.449	.147
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.053	-.015	.084	1.367	.172
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	.011	-.033	.046	.320	.749
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	-.013	-.030	.021	-.376	.707
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.101	-.186	.014	-1.688	.092

Para la variable dependiente *Frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 4.8% ($r^2=0.048$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumento a 8.4% ($r^2=0.084$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 8.4% ($r^2=0.084$) (Ver Tabla 26).

Tabla 26. Modelo de regresión lineal múltiple para la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes.

Modelo	R	R ²
1	.220	.048
2	.289	.084
3	.291	.084

En la Tabla 27 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron estadísticamente significativas ($p= .000$) y por tanto, se consideran variables que mejor predicen la variable dependiente de la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes.

Tabla 27. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	.220	.166	.310	6.469	.000
2	Materias reprobadas en total	.163	.102	.252	4.640	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.037	-.053	.023	-.773	.440
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.167	-.178	-.049	-3.440	.001
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.057	-.070	.013	-1.340	.181
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.064	-.015	.099	1.451	.147
3	Materias reprobadas en total	.163	.108	.269	4.600	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.035	-.056	.026	-.725	.469
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.150	-.179	-.039	-3.063	.002
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.017	-.066	.085	.237	.813
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.028	-.042	.081	.616	.538
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.024	-.064	.033	-.616	.538
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.020	-.023	.040	.521	.602
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.087	-.197	.041	-1.291	.197

Para la variable dependiente *Fumar tabaco en los últimos 30 días*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 3% ($r^2=0.030$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa aumento a 5.2% ($r^2=0.052$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 5.5% ($r^2=0.055$) (ver Tabla 28).

Tabla 28. Modelo de regresión lineal múltiple para Fumar tabaco en los últimos 30 días.

Modelo	R	R ²
1	.174	.030
2	.227	.052
3	.235	.055

En la Tabla 29 se muestra el modelo predictivo para la frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días. Las variables de materias reprobadas en total (rendimiento anterior) y la dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resultaron estadísticamente significativas ($p= .000$) y por tanto, se consideran variables que mejor predicen la variable dependiente de la frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días.

Tabla 29. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	.174	.099	.224	5.065	.099
2	Materias reprobadas en total	.141	.066	.196	3.941	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.060	-.053	.013	-1.214	.225
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.139	-.137	-.024	-2.818	.005
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.023	-.046	.027	-.518	.605
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.124	.020	.120	2.751	.006
3	Materias reprobadas en total	.135	.060	.191	3.752	.000
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.056	-.052	.014	-1.124	.261
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.129	-.132	-.018	-2.587	.010
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.061	-.036	.088	.828	.408
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.122	.018	.119	2.664	.008
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.041	-.060	.019	-1.017	.310
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.006	-.024	.028	.159	.874
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.094	-.164	.030	-1.356	.175

Para la variable dependiente *Cantidad de cigarros al día*, *Materias reprobadas en total* no presentó una capacidad explicativa ($r^2 = 0.000$). En el segundo paso, al incluir la variable de autoeficacia, la capacidad explicativa fue de 0.09% ($r^2 = 0.009$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 1% ($r^2 = 0.010$) (Ver Tabla 30).

Tabla 30. Modelo de regresión lineal múltiple para cantidad de cigarros al día.

Modelo	R	R ²
1	.007	.000
2	.093	.009
3	.101	.010

En la Tabla 31 se muestra el modelo predictivo para la cantidad de cigarros consumidos al día. La dimensión de cumplimiento de normas de la variable autoeficacia resulta ser estadísticamente significativa ($p= .018$) y por tanto se considera como la variable que mejor predice la variable dependiente de la cantidad de cigarros consumidos al día.

Tabla 31. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de cigarros fumados al día.

	Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P
			Límite inferior	Límite superior		
1	Materias reprobadas en total	-.007	-.405	.332	-.196	.845
2	Materias reprobadas en total	-.024	-.517	.257	-.657	.511
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.006	-.206	.183	-.116	.908
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.120	-.738	-.070	-2.376	.018
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.049	-.095	.336	1.096	.274
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.024	-.219	.373	.510	.610
3	Materias reprobadas en total	-.020	-.496	.285	-.531	.595
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	-.011	-.219	.175	-.223	.823
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.127	-.766	-.090	-2.482	.013
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.029	-.294	.438	.385	.700
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.020	-.234	.364	.426	.670
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	.034	-.136	.332	.820	.413
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	.015	-.126	.184	.366	.715
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	.018	-.502	.651	.254	.799

Para la variable dependiente *Consumo de alguna droga en el último mes*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 0.02% ($r^2=0.002$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa fue de 0.11% ($r^2=0.011$). En el tercer paso al incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 0.11% ($r^2=0.011$) (Ver Tabla 32).

Tabla 32. Modelo de regresión lineal múltiple para consumo de alguna droga en el último mes.

Modelo	R	R ²
1	.049	.002
2	.104	.011
3	.107	.011

En la Tabla 33 de acuerdo con los valores y su significancia, ninguna dimensión muestra valores predictivos para la variable dependiente del consumo de alguna droga en el último mes.

Tabla 33. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para el consumo de alguna droga en el último mes.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	-.023	-.025	.012	-.664	.527
2	Materias reprobadas en total	.003	-.019	.020	.092	.927
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.047	-.005	.015	.935	.350
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	.071	-.005	.029	1.406	.160
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.024	-.008	.014	.534	.593
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.052	-.023	.006	-1.124	.261
3	Materias reprobadas en total	.006	-.018	.021	.168	.867
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.051	-.005	.015	1.001	.317
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	.065	-.006	.028	1.269	.205
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	-.046	-.024	.013	-.614	.539
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.043	-.022	.008	-.927	.354
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	.025	-.008	.015	.597	.551
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	-.041	-.012	.004	-1.004	.316
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	.083	-.012	.046	1.177	.240

Para la variable dependiente *Cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas*, en el primer paso *Materias reprobadas en total* presentó una capacidad explicativa del 0.03% ($r^2=0.003$). En el segundo paso, al incluir autoeficacia, la capacidad explicativa fue de 0.04% ($r^2=0.004$). En el tercer paso al

incluir expectativas de resultado, la capacidad explicativa fue de 1.1% ($r^2=0.011$) (Ver Tabla 34).

Tabla 34. Modelo de regresión lineal múltiple para la cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas.

Modelo	R	R ²
1	.042	.002
2	.049	.002
3	.084	.007

En la Tabla 35 de acuerdo con los valores y su significancia, ninguna dimensión muestra valores predictivos para la variable dependiente de cantidad de veces en las que ha consumido una o varias drogas.

Tabla 35. Modelo predictivo (Regresión lineal múltiple) para la cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas.

Modelo	Coef. Beta tipificados	IC95%		t	P	
		Límite inferior	Límite superior			
1	Materias reprobadas en total	-.053	-.072	.595	1.537	.125
2	Materias reprobadas en total	.052	-.096	.607	1.425	.155
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.026	-.131	.223	.509	.611
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.047	-.448	.159	-.933	.351
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.024	-.142	.250	.537	.591
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	-.003	-.279	.259	-.074	.941
3	Materias reprobadas en total	.047	-.126	.582	1.266	.206
	Estrategias de aprendizaje (Autoeficacia)	.041	-.105	.252	.809	.419
	Cumplimiento de normas (Autoeficacia)	-.040	-.430	.183	-.791	.429
	Enfrentamiento de situaciones adversas (Autoeficacia)	.052	-.216	.448	.688	.492
	Estrategias de organización (Autoeficacia)	.008	-.247	.296	.177	.860
	Continuación de los estudios (Expectativas de resultado)	-.029	-.289	.135	-.712	.477
	Reconocimiento académico (Expectativas de resultado)	-.070	-.263	.018	-1.712	.087
	Reconocimiento familiar (Expectativas de resultado)	-.023	-.607	.437	-.319	.750

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A partir de la información anterior se pudo observar a través de las tablas, los diferentes modelos de regresión múltiple para las diferentes variables dependientes de consumo de alcohol, en su mayoría de frecuencia, tabaco y otras drogas, y se puede ver que los modelos de regresión lineal para las variables dependientes de alcohol presentan una predicción de varianza explicada similar entre sí, siendo el alcohol la droga legal de mayor consumo en la población del presente estudio. Sin embargo esto no sucedió con las demás drogas como el tabaco y las drogas ilegales en donde la capacidad explicativa fue con valores por debajo del 1%. Por otro lado también se pudieron apreciar aquellas variables independientes que dentro de los modelos de regresión lineal múltiple tuvieron un mayor aporte para las variables dependientes de consumo de sustancias, como lo fueron en su mayoría la variable de materias reprobadas en total (Rendimiento anterior) y cumplimiento de normas, dimensión correspondiente a la variable de autoeficacia.

A continuación, se presentan los análisis de correlación de Pearson que se llevaron a cabo para cada una de las variables de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas con las variables del modelo de rendimiento académico. Dicho análisis tuvo la finalidad de conocer que tanta relación tienen las variables académicas con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes.

En la Tabla 36 se reporta el análisis de correlación para las variables de consumo de alcohol. La variable de *Frecuencia de consumir cuatro o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = -0.234$, $p = 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p = -0.100$, $p = 0.004$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.133$, $p = 0.000$). En cambio, tuvo una correlación positiva significativa con la variable de *Materias reprobadas en total* ($r_p = 0.234$, $p = 0.000$).

En la misma Tabla puede identificarse que la variable de *Frecuencia de haberse emborrachado* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p = -0.231$, $p = 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p = -0.119$, $p = 0.001$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.133$, $p = 0.000$). En cambio,

correlacionó significativamente de forma positiva con *Materias reprobadas en total* ($r_p= 0.226^{**}$, $p= 0.000$).

Finalmente, la variable de *Frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= -0.216$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= -0.103$, $p= 0.003$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= -0.106$, $p= 0.002$). En cambio, correlacionó significativamente de forma positiva con la variable de *Materias reprobadas en total* ($r_p= 0.220$, $p= 0.000$).

Tabla 36. Correlaciones de Pearson entre consumo de alcohol y modelo de rendimiento académico.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas	Calificaciones más frecuentes	Materias reprobadas en total
Frecuencia de consumir cuatro o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión	-0.234** .000	-0.100** .004	-0.133** .000	-0.006 .858	0.234** .000
Frecuencia de haberse emborrachado	-0.231** .000	-0.119** .001	-0.133** .000	.008 .820	0.226** .000
Frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes	-0.216** .000	-0.103** .003	-0.106** .002	-0.012 .730	0.220** .000

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

El análisis de correlación para las variables de consumo de tabaco mostró que la variable de *Fumar tabaco en los últimos 30 días* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Autoeficacia* ($r_p= -0.132$, $p= 0.000$), *Expectativas de resultado* ($r_p= -0.088$, $p= 0.011$) y *Establecimiento de metas* ($r_p= -0.091$, $p= 0.009$). Presentó también una correlación significativa positiva con *Materias reprobadas en total* ($r_p= 0.174$, $p= 0.000$). Por otro lado, la variable de *Cantidad de cigarrillos al día* no correlacionó de forma significativa con ninguna de las variables (Ver Tabla 37).

Tabla 37. Correlaciones de Pearson entre consumo de tabaco y modelo de rendimiento académico.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas	Calificaciones más frecuentes	Materias reprobadas en total
Fumar tabaco en los últimos 30 días	-0.132** .000	-0.088** .011	-0.091** .009	0.058 .094	0.174** .000
Cantidad de cigarros al día	-0.039 .258	-0.012 .732	-0.021 .552	.000 .990	-0.007 .845

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

El análisis de correlación para las variables de consumo de drogas ilegales mostró que la variable de *Consumo de alguna droga en el último mes* correlacionó significativamente de forma positiva con la variable de *Autoeficacia* ($r_p = -0.078$, $p = 0.026$). Por otro lado, la variable de *Cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas* correlacionó significativamente de forma negativa con las variables de *Expectativas de resultado* ($r_p = -0.097$, $p = 0.005$) y *Establecimiento de metas* ($r_p = -0.089$, $p = 0.011$) (ver Tabla 38).

Tabla 38. Correlaciones de Pearson entre consumo de drogas ilegales y modelo de rendimiento académico.

	Autoeficacia	Expectativas de resultado	Establecimiento de metas	Calificaciones más frecuentes	Materias reprobadas en total
Consumo de alguna droga en el último mes	.078* .026	0.018 .603	0.055 .117	-0.062 .075	-0.023 .507
Cantidad de veces en las que se ha consumido una o varias drogas	-0.016 .656	-0.097** .005	-0.089* .011	-.025 .474	0.053 .125

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Discusión

El objetivo de esta fase fue determinar la variable cognitiva que asociada al rendimiento académico predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes.

En general, los datos del consumo de sustancias reportados en la presente fase coinciden con los estudios epidemiológicos respecto a que la principal sustancia de consumo fue el alcohol, seguida del tabaco y por último otras drogas (Cacho, 2015; Godínez y Gómez, 2012; Medina-Mora et al, 2012; SISVEA, 2015; Villatoro et al., 2017). Así mismo en esta muestra se refleja la situación que esta colocando a los estudiantes de nuestro estado como uno de los que se ubica con mayor consumo de alcohol a nivel nacional ya que se sitúa por encima de la media (19.8%) con un 26.3% (CONADIC, 2017). Además, cabe destacar que mas de la mitad de la población del presente estudio ha consumido alcohol antes de cumplir la mayoría de edad (18 años).

De acuerdo con los análisis de regresión múltiple para las variables dependientes de alcohol, tabaco y otras drogas, en general los porcentajes de explicación de predicción arrojaron valores por debajo del 10%. El modelo de rendimiento académico en conjunto mostró tener una mayor predicción únicamente para las variables dependientes de alcohol; mientras que, para las variables de tabaco, el modelo de rendimiento académico mostro únicamente un porcentaje de predicción debajo del 6% para la frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días y del 1% para la variable de cantidad de cigarros al día. Y para las variables de consumo de otras drogas el MRA no presento capacidad explicativa de predicción. Esto puede deberse a que tanto el consumo de tabaco como de otras drogas era muy bajo en la población del presente estudio o que son otras las variables las que predicen mejor el consumo de estas drogas.

Específicamente para la variable dependiente de alcohol de *Cantidad de copas tomadas en un día típico o común de los que bebes*, las variables independientes con mayor porcentaje explicativo, en orden de importancia, fueron la de materias reprobadas en total (Rendimiento anterior), en seguida fue la variable

de autoeficacia, específicamente la dimensión de cumplimiento de normas, y la variable de expectativas de resultado, particularmente la dimensión de reconocimiento familiar. En este caso tiene sentido que la dimensión de cumplimiento de normas sea la que arroja valores más altos en cuanto a la predicción del consumo, ya que esta creencia pudiera estar teniendo cierto control hacia el consumo de alcohol, tratándose de cumplir ciertas normas, ya sea normas propuestas por la familia, por la escuela o por deseabilidad social, en este sentido valdría la pena averiguar hacia que dimensión se refiere. Siguiendo sobre la misma línea podría tratarse de la dimensión familiar, ya que dentro de la variable de expectativas de resultado fue la dimensión reconocimiento familiar la que también presentó valores significativos. Además de que coincide con lo que se reporta en otros estudios donde el establecimiento de normas claras por parte de la familia evita que los adolescentes se involucren en situaciones de riesgo como lo es el consumo de drogas legales e ilegales (Pedrosa, 2009; Corona y Peralta, 2011; Canales, Díaz, Guidorizzi y Arena, 2012). Es decir que las variables de cumplimiento de normas (autoeficacia) y reconocimiento familiar (expectativas de resultado) académicas, impactan sobre la cantidad de alcohol que los estudiantes beben en un día típico o común de los que beben, quizás estas mismas ideas de cumplir las normas y obtener un reconocimiento de su familia en el sentido del logro académico, se transfieren al hecho de no consumir o consumir una menor cantidad de alcohol.

Por otro lado, y de manera particular, la variable de expectativas de resultado es la que tiene un menor porcentaje explicativo de entre las que son significativas. Esto pudiera interpretarse como el hecho de que esperar ciertos resultados a futuro, no interfieren en decisiones inmediatas de consumir alcohol en cantidades excesivas, lo cual podría reafirmarse con la idea de que los adolescentes normalmente presentan una baja percepción de riesgo ante el consumo de drogas legales e ilegales (García del Castillo, 2012; Kumate, 2003).

Por otra parte, para las variables dependientes de *Frecuencia de consumir 4 o más copas de cualquier bebida en una sola ocasión, Frecuencia de haberse emborrachado, Frecuencia de tomar 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión, Frecuencia de tomar 1 o más copas de cualquier bebida*

alcohólica en los últimos 12 meses y Frecuencia de haberse tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica en el último mes, las variables de materias reprobadas en total (Rendimiento anterior) y la variable de autoeficacia, específicamente la dimensión de cumplimiento de normas, fueron las que mayor porcentaje explicativo presentaron. En este sentido, se puede llegar a la misma conclusión expuesta para la variable de *Cantidad de copas tomadas en un día típico o común de los que bebes* sin contar a la variable de expectativas de resultados (reconocimiento familiar). Sin embargo, los valores de los porcentajes explicativos de las variables independientes para estas variables dependientes de alcohol fueron menores al 10%.

Para las variables dependientes del consumo de tabaco (frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días y cantidad de cigarros al día), el modelo de rendimiento académico arrojó porcentajes explicativos bajos. Para la variable de frecuencia de fumar tabaco en los últimos 30 días se obtuvo un porcentaje explicativo por debajo del 5.5%, así mismo las variables que presentaron un aporte significativo fueron las de rendimiento anterior y autoeficacia, particularmente la dimensión de cumplimiento de normas. Para la variable de cantidad de cigarros fumados al día se obtuvo un porcentaje explicativo por debajo del 1% y la variable que presentó un mayor aporte fue la de autoeficacia con la dimensión de cumplimiento de normas.

Con lo anterior, se observa que las variables académicas establecen una mayor relación y predicción con el consumo de alcohol, aunque el porcentaje sea bajo, con esto podemos decir que las variables relacionadas con el rendimiento académico como la autoeficacia, expectativas de resultado y rendimiento anterior se correlacionan en mayor medida para la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, en comparación con el tabaco y drogas ilegales. De tal manera que resulta importante incentivar en los estudiantes de bachillerato la motivación hacia el logro académico, la autoeficacia y las consecuencias sobre permanecer y continuar estudiando.

Por otro lado, los análisis de correlación de Pearson arrojaron resultados significativos bajos entre las variables de autoeficacia y materias reprobadas y las variables de consumo, mostrando que las variables de autoeficacia ($r_p = -0.234$, $r_p = -0.231$, $r_p = -0.216$) y materias reprobadas en total ($r_p = 0.234$, $r_p = 0.226$, $r_p = -0.220$) son aquellas que presentan una mayor correlación con las variables de consumo de alcohol. Coincidiendo con los resultados obtenidos a partir de los análisis de regresión lineal múltiple. De modo que, a mayor autoeficacia académica, menor frecuencia de consumir alcohol en exceso en una sola ocasión, menor frecuencia de haberse emborrachado y menor frecuencia de consumo de una copa completa en el último mes. A mayor número de materias reprobadas, existe mayor frecuencia de consumir alcohol en exceso en una sola ocasión, mayor frecuencia de haberse emborrachado y mayor frecuencia de consumo de una copa completa en el último mes.

En este sentido, las variables de expectativas de resultado ($r_p = -0.100$, $r_p = -0.119$, $r_p = -0.103$) y establecimiento de metas ($r_p = -0.133$, $r_p = -0.133$, $r_p = -0.106$) también presentaron correlaciones negativas con las variables de consumo de alcohol, al igual que la variable de autoeficacia, pero con valores aún más bajos. El sentido de las correlaciones era lo esperado en este estudio, sin embargo, no se esperaba que los valores fueran bajos. Por lo que quizás sean otras variables académicas las que estén mayormente involucradas en la predicción del consumo de sustancias.

En cuanto a la variable de consumo de tabaco, las variables de autoeficacia ($r_p = -0.132$), expectativas de resultado ($r_p = -0.088$) y establecimiento de metas ($r_p = -0.091$), correlacionaron de forma negativa únicamente con la variable fumar tabaco en los últimos treinta días. Materias reprobadas en total ($r_p = 0.174$) correlacionó de forma positiva con la misma variable. Siendo las variables de autoeficacia y materias reprobadas en total, las que presentaron valores más altos. De acuerdo con lo anterior, las correlaciones tienen sentido con lo que se ha reportado y con lo que se esperaba que sucediera. En cuanto a la variable de cantidad de cigarros al día, no hubo correlaciones significativas con las variables independientes académicas.

Para la variable *Consumo de alguna droga en el último mes*, la variable de autoeficacia presentó una correlación positiva muy baja ($r_p=0.078$). Para la variable *Cantidad de veces en las que ha consumido una o varias drogas*, las variables de expectativas de resultados ($r_p=-0.097$) y establecimiento de metas ($r_p=-0.089$) correlacionaron de forma negativa. El único dato extraño no esperado fue la correlación positiva de la variable de autoeficacia con el consumo de alguna droga en el último mes, sin embargo, esta correlación fue la más baja ($r_p= .078$). Dado que esta correlación es muy baja este resultado podría ser no generalizable, a la vez que el porcentaje de estudiantes que consumieron alguna droga en el último mes también fue bajo, sin embargo, para acreditar este hallazgo sería conveniente realizar dichas correlaciones con una población mayor que haya consumido alguna droga en el último mes.

Con lo anterior, pudiera ser conveniente continuar el estudio, realizando distintos grupos para los diferentes análisis, es decir, con participantes que presenten un estándar de consumo de alcohol alto y participantes con un estándar de consumo de alcohol bajo, los mismo para los consumidores de tabaco y otras drogas, también que el tamaño de la muestra para cada grupo sea similar. De esta manera comenzar a realizar las correlaciones de Pearson y los análisis de regresión lineal múltiple.

Por otro lado, para realizar este estudio, se decidió tomar únicamente las variables que proponía el modelo de rendimiento académico de la teoría cognitivo social del desarrollo de carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994). Sin embargo, se podrían incluir otras variables para evaluar, como las del ambiente escolar o extra escolar, para determinar si esas predicen mejor el consumo. Por ejemplo, no se tomaron en cuenta a las variables del ambiente, variables que son muy importante dentro de la teoría cognitivo social de Bandura (1982). El ambiente podría ser evaluado tomando en cuenta el ambiente dentro y/o fuera del aula, con los compañeros y amigos.

Otro aspecto importante, es que quizás las variables que predicen el consumo no precisamente son en mayor medida académicas, quizás si es el hecho

de estar estudiando de modo presencial, pero son variables ajenas al logro académico las que se relacionan y predicen un mayor o menor consumo de sustancias. Por lo que, sería conveniente considerar otras variables como los pares, la familia y actividades de ocio, entre otras variables que se han tomado en cuenta para estudios similares, enfocados a la detección de factores de protección y de riesgo. En este sentido, podría realizarse un estudio similar, evaluando también a aquellos adolescentes que no se encuentran estudiando.

Otra limitante de la presente fase fue que los datos obtenidos pudieron contener un sesgo debido a la naturaleza de las preguntas y a la situación de los adolescentes al contestarlas. Cabe mencionar que en cada aplicación se les explicó a los estudiantes que sus respuestas eran confidenciales; sin embargo, los participantes mostraron a través de comentarios de manera insistente la inquietud de si iban a ser identificados, buscados o remitidos con alguna autoridad o incluso con sus padres. Esta situación, aunado con la deseabilidad social para responder estas preguntas y las relacionadas con rendimiento académico, pudo haber interferido en los resultados obtenidos, es decir, pudo haber influido tanto en los análisis de correlación como en los valores de predicción.

La presente fase nos permitió determinar, en términos generales, que la variable asociada al rendimiento académico que presenta un mayor aporte a la predicción de una menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol y tabaco fue la variable de autoeficacia, específicamente la que corresponde a la dimensión de cumplimiento de normas, sin embargo, para las variables de consumo de drogas no se encontraron valores significativos que predijeran un menor consumo.

Conclusiones Generales

El modelo de rendimiento académico propuesto por la teoría cognitivo social de desarrollo de carrera, fue pertinente para evaluar variables cognitivas asociadas al rendimiento académico en adolescentes que se encuentran estudiando el nivel medio superior. Sin embargo, no resultó con una capacidad predictiva alta respecto al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en esta población. Es posible que retomando otras variables que propone la teoría cognitivo social de Bandura, se logró una mejor comprensión del consumo en adolescentes estudiantes.

Los resultados de la Fase I y II coinciden con lo que se reporta en la literatura, ubicando a la autoeficacia como una de las variables con mayor peso correlacional y predictivo tanto para el ámbito académico, como para las variables de consumo de alcohol. Sin embargo, para la fase II, el porcentaje de predicción para el consumo de alcohol fue más bajo con comparación con la predicción del rendimiento académico.

Se construyeron tres escalas, cada una con una confiabilidad aceptable, validez de contenido, factorial y concurrente. El hecho de basar la construcción de las escalas en la realización de grupos focales nos permitió tener instrumentos de evaluación culturalmente relevantes. Las escalas construidas en el presente estudio pueden tener un uso diferente, como por ejemplo conocer el nivel de autoeficacia, expectativas de resultado y/o establecimiento de metas de los estudiantes de cualquier bachillerato público, con la intención de generar propuestas para el incremento de estas capacidades en los estudiantes y de esta manera que, los adolescentes incrementen su rendimiento académico o sus intenciones de continuar sus estudios, o bien utilizarlas para realizar comparativas con otros fenómenos que afecten a la población adolescente.

La información del presente estudio puede ser comparada con futuras investigaciones o replicado con otras poblaciones, incrementando el número de estudiantes, o puede ser adaptado para estudiantes de otras zonas. También se puede considerar aumentar el número de variables estudiadas, para conocer cuáles

son las variables académicas que contribuyen en mayor medida al consumo o no consumo de sustancias en adolescentes que se encuentran estudiando.



Referencias

- Anicama, G. (2001). Impacto de los factores de riesgo y factores protectores en el desarrollo de la conducta adictiva. En Martínez-Vargas, A (Ed.), *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 96-129). Lima: Cedro. doi:org/10.4067/S0718-48082011000100009
- Barca, A., Otero, J.M., Mirón, L. y Santorum, R. (1986). Determinantes familiares, escolares y grupales del consumo de drogas en la adolescencia. Implicaciones para el tratamiento. *Estudios de Psicología*, 25, 103-109. doi: abs/10.1080/02109395.1986.10821450
- Bandura, A (1982). *Teoría del aprendizaje social*. España: España-Calpe.
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NY: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de brouwer.
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory of Personality*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar*, 2(15), 7-37.
- Brown, S.D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., y Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 298-308. doi: 10.1016/j.jvb.2007.09.003.
- Cacho, Y. C. (3 de noviembre de 2015). Epidemiología del consumo de drogas en México. *Agencia informativa Conacyt*. Recuperado de <http://www.conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/3725-drogadiccion-mexico>

Canales Quezada, G. F., Díaz de Paredes, T., Guidorizzi Zanetti, A. C., & Arena Ventura, C. A. (2012). Consumo de drogas psicoactivas y factores de riesgo familiar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 3(1), 260-269.

Carballo, J. L., Vila, M. M., Andújar, V. J., Sánchez, G. G., Sánchez, J. P. E., Orgilés, M., y Piqueras, J. A. (2013). Consumo excesivo de alcohol y rendimiento cognitivo en estudiantes de secundaria de la provincia de Alicante. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 13(2), 157-163. doi: <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v13i2.205>

Carrasco González, A. M., Barriga Jiménez, S., León Rubio, J. M., y González, C. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 9(2), 205-226. doi: 10.5093/in2010v19n3a6.

Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>

Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x

Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art8.pdf>

Cava, M.J., Mugui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720308>

Comisión Nacional Contra las Adicciones [CONADIC] (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017. Consumo de drogas:

prevalencias globales, patrones de consumo y variaciones estatales.
Secretaria de Salud: México, D.F.

- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06>
- Corona, H. F., & Peralta, V. E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68-75.
- Cupani, M., y Gnavi, G. A. (2007). Un modelo social-cognitivo del rendimiento en Matemática: estudios de tres escalas. *Perspectivas en Psicología*, 4(1), 19-27. doi:10.1174/021037010790317216
- Cupani, M., y Lorenzo, j. (2010). Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos. *Infancia y aprendizaje*, 33(1), 63-74. doi:10.1037/0003-066X.57.12.1060
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE: *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1), 2-15. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Espada, J., Méndez, X., Griffin, K y Bolvin, G (2003) Adolescencia: Consumo de Alcohol y Otras Drogas. *Papeles del psicólogo*. 23(84), 9-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808402.pdf>
- Fernandez, P. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. En M. Verdugo, M. Crespo, Badía. M y B. Arias (Eds.) *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 29-41). Salamanca: INICO
- Fouad, N. A., Smith, P. L., y Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middle school self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(1), 17. doi: 10.1037/t20421-000.

- Gantiva, C., y Flórez-Alarcón, L. (2015). Entrevista motivacional en consumidores excesivos de alcohol: intervenciones efectivas para el aumento en la disposición al cambio. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9(1), 83-91. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/19002386.995>
- García Aurrecochea, V.C., Rodríguez Kuri, S.E., Córdova Alcaráz, J., y Fernández Cáceres. M (2016). Diagnóstico macrosocial de riesgo de consumo de drogas en México. *Acta de Investigación Psicológica Psychological Research Records*, 6 (3), 2516-2526. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.005>
- García del Castillo, J. A (2012) Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Salud y drogas*, 12 (2), 133-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83924965001>
- García, J. M. A., y Carrasco, A. M. (2003). Factores individuales, familiares y educativos asociados al consumo de alcohol en jóvenes. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 49-60. doi: 10.1174/02134740360521778.
- Godínez-García, J. A., y Gómez-Torres, G. B. (2012). Familia, escuela y deporte (FEDE), tres áreas en la vida de los estudiantes del estado de jalisco, México: análisis de la relación del uso del tiempo de ocio y del uso o abuso de las drogas. *Health and addictions*, 12(2), 193-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098754>
- González, M., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar, sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21388>
- Gutiérrez, ML., Villatoro, J., Gaytán, L., y Álamo, A. (2009). Infancia, adicciones y salud mental: Manual del programa de prevención "Dejando huellitas en tu vida". Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. México. ISBN: 968-7652-67-5

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., y Miller J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105. doi: org/10.1037/0033-2909.112.1.64

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., y Arthur, M.W. (2002). Promoting sciencebased prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00298-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00298-8)

Herrera-Vázquez, M., Wagner, F., Velasco-Mondragón, E., Borges, G., y Lazcano-Ponce, E (2004). Inicio en el consumo de alcohol y tabaco y transición a otras drogas en estudiantes de Morelos. *Salud pública de México*, 46(2), 132-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000200007

Kumate, R. J. Percepción de riesgo y Consumo de drogas en jóvenes mexicanos. *Patronato Nacional de Centro de Integración Juvenil A.C.* México, 2003. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/jn2602pers.pdf>

Laespada, M. T., y Elzo, J. (1996). Los escolares y el alcohol. *Drogas y escuela*, 49-107.

Laespada, M. T., Castillo, I. I., y Santamaría, E. A. (2004). *Factores de Riesgo y de Protección frente al Consumo de Drogas: Hacia un Modelo Explicativo del Consumo de Drogas en Jóvenes de la CAPV. IDD.*

López-Larrosa, S., y Palomo, J. L. R. A. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4), 568-573. doi: doi.org/10.1177/019384102237850

- Lent, R.W. y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382. doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122. doi: [org/10.1006/jvbe.1994.1027](https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027)
- López-Torrecillas, F., Salvador, M., Verdejo García, A., y Cobo, P. (2002). Autoeficacia y consumo de drogas: una revisión. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 2(1), 33-51.
- NIDA. (2006, noviembre 1). Juventud latina - Hable con sus hijos sobre las drogas y sus peligros. Recuperado de <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/juventud-latina-hable-con-sus-hijos-sobre-las-drogas-y-sus-peligros> en 2017, October 23
- NIDA. (1 de marzo de 2010). Adicción al tabaco. Recuperado de <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie-de-reportes/adiccion-al-tabaco> en 2017, May 30.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez Martínez, K. I., Salazar Garza, M. L., Pedroza Cabrera, F. J., Ruiz Torres, G. M., y Ayala Velázquez, H. E. (2008). Resultados preliminares del programa de intervención breve para adolescentes que inician el consumo de alcohol y otras drogas. *Salud mental*, 31(2), 119-127.
- Martínez Lorca, M., Alonso Sanz, C., y Montañés Rodríguez, J. (2004). Variables familiares, escolares y grupales y consumo de drogas en población escolar. *Revista Española de Drogodependencias*, 29(3 y 4), 188-209. Recuperado de http://www.aesed.com/descargas/revistas/v29n3-4_2.pdf
- Martínez Lorca, M., y Alonso-Sanz, C. (2006). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas ¿existe relación?. *Adicciones*, 15(2), 145-158. doi:10.20882/adicciones.438

- Martínez-González, J. M., Robles-Lozano, L., y Trujillo Mendoza, H. M. (2003). Diferencias sociodemográficas y protección ante el consumo de drogas legales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(3), 461-475.
- Mariño, M.C., Medina-Mora, M.E., Chaparro, J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2), 141-145. doi: 10.1097/00004583-200401000-00015
- Maturana, A. (2011) Consumo de alcohol y drogas en adolescentes. *Revista médica clínica las condes*. 22(1), 98-109. doi: 10.1016/S0716-8640(11)70397-2
- Medina-Mora, M., Villatoro-Velázquez, J., Fleiz-Bautista, C., Téllez-Rojo, M., Mendoza-Alvarado, L., Romero-Martínez. M., Gutiérrez-Reyes, J., Castro-Tinoco, M., Hernández-Ávila, M., Tena-Tamayo, C., Alvear-Sevilla, C y Guisa-Cruz, V. (2012) *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Alcohol*. México: INPRFM. Recuperado de www.inprf.gob.mx, www.conadic.gob.mx, www.cenadic.salud.gob.mx, www.insp.mx.
- Medina-Mora, M.E., Gómez-Mont, F. y Campillo, C. (1981). Validity and reliability of high school drug use questionnaire among Mexican students. *Bulletin on Narcotics*, 33(4), 67-76.
- Medina-Mora, M. E., Natera, G., Borges, G., Cravioto, P., Fleiz, C., y Tapia-Conyer, R. (2001). Del siglo XX al tercer milenio. Las adicciones y la salud pública: drogas, alcohol y sociedad. *Salud mental*, 24(4), 3-19.
- Organización Mundial de la Salud (Enero, 2015) *Centro de Prensa*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/>
- Osorno, G.P., Crespo, C., Arjona, S. y Romero, P. (2003). Taller Proyecto de Vida. *Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.

- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. doi:10.3102/00346543066004543
- Palacios Delgado, J. R., y Andrade Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo* (7), 5-16.
- Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95. doi: 10.4067/S0718-48082011000100009
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. España: McGraw Hill.
- Pedrosa, E. P. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso: revista de educación*, (32), 147-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130577>
- Pérez, E., Cupani, M., y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027178002>
- Pérez Gómez, A. (2009). Transiciones en el consumo de drogas en Colombia. *Adicciones*, 21(1), 81-88. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/254>
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Quimbayo-Díaz, J., y Olivella-Fernández, M. (2013). Consumo de marihuana en estudiantes de una universidad colombiana. *Revista de Salud Pública*, 15 (1), 32-43. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/30202/62069>
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-

analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261

Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334, 391-414.

Rojas, E., Real, T., García-Silberman, S., y Medina-Mora, M. E. (2011). Revisión sistemática sobre tratamiento de adicciones en México. *Salud mental*, 34(4), 351-365.

Salazar, S., Mocarro, M., y Cedillo, A. C. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 147-169.

Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *The Journal of Special Education*, 19(3), 307-317. doi: 10.1177/002246698501900307

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on motivation in education*, 3(2), 13-14.

Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_2

Singh, H., y Mustapha, N. (1994). Some factors associated with substance abuse among secondary school students in Trinidad and Tobago. *Journal of drug education*, 24(1), 83-93. doi: 10.2190/F3M1-8KAY-LBF3-GDPQ

Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud (2015) *Sistema de vigilancia epidemiológica para las adicciones (SISVEA)*. Recuperado de http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/doctos/infoepid/inf_sisvea/informes_sisvea_2015.pdf

Tapert, S. (2007). Consumo de alcohol en adolescentes: efectos sobre el cerebro. *Documento presentado en el Seminario Internacional sobre alcohol y daño cerebral en menores*, Madrid, Spain.

UNODC, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2016). *Informe Mundial sobre las Drogas* (Resumen ejecutivo). Recuperado de https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_spanish.pdf

Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.

Vélez van Meerbeke, A., y Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 8(2), 24-32.

Villatoro-Velázquez J., Oliva, N., Fregoso, D., Bustos, M., Mujica, A., Martín del Campo, R., Nanni, R., y Medina-Mora ME (2015) *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Drogas*. México: INPRFM. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/investigacion/ENCODE_DROGAS_2014.pdf

Villatoro, V., Ameth, J., Icaza, M. M., Elena, M., Sánchez, C., Ito, F., y Salazar, M. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. *Salud mental*, 39(4), 193-203. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252016000400193&script=sci_arttext

Villatoro-Velázquez J., Resendiz, E., Mujica, A., Bretón-Cirrett, M., Cañas-Martínez, V., Soto-Hernández, I., Fregoso-Ito, D., Fleiz-Bautista, C., Medina-Mora ME., Gutiérrez-Reyes, J., franco-Níñez, A., Romero-Martínez, M., y Mendoza-Alvarado, L (2017) *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol*. México: INPRFM. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>

Villatoro-Velázquez J., Resendiz, E., Mujica, A., Bretón-Cirrett, M., Cañas-Martínez, V., Soto-Hernández, I., Fregoso-Ito, D., Fleiz-Bautista, C., Medina-Mora ME., Gutiérrez-Reyes, J., Franco-Niñez, A., Romero-Martínez, M., y Mendoza-Alvarado, L (2017) *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Tabaco*. México: INPRFM. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>

Villatoro-Velázquez J., Resendiz, E., Mujica, A., Bretón-Cirrett, M., Cañas-Martínez, V., Soto-Hernández, I., Fregoso-Ito, D., Fleiz-Bautista, C., Medina-Mora ME., Gutiérrez-Reyes, J., franco-Niñez, A., Romero-Martínez, M., y Mendoza-Alvarado, L (2017) *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de DrogasI*. México: INPRFM. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. doi: [org/10.3102/00028312029003663](https://doi.org/10.3102/00028312029003663)

Zimmerman, B. (1999). Commentary: toward a cyclally interactive view of selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31(545), 545-551.

Anexos

- A. Guía de grupo focal
- B. Formato de consentimiento informado
- C. Escalas de autoeficacia, expectativas de resultado, establecimiento de metas y preguntas académicas
- D. Cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al (2015)
- E. Formato de escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas para jueces.



Anexo A

Guía de grupo focal

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Departamento de Psicología

Propósito: Que los estudiantes de bachillerato refieran lo que se necesita llevar a cabo para tener un buen rendimiento académico y las consecuencias que se pueden presentar si se tiene un buen rendimiento académico.

Objetivo: Obtener información pertinente para realizar los ítems de un instrumento para evaluar autoeficacia y expectativas de resultado en relación con el rendimiento académico.

Para lo anterior se realizarán 3 grupos focales integrados por 8 estudiantes de bachillerato cada uno, teniendo un total 24 participantes.

Guía para Grupos Focales

- Presentación
 - Agradecimiento de asistencia.
 - Realzar la importancia de sus opiniones
 - Descripción del grupo focal.
 - Presentación de los integrantes: Nombre, Edad y que es lo que les gusta hacer.
- Finalidad
 - Propósito
 - Remarcar: Se trata de conocer que características personales, o actividades necesitan llevar a cabo dentro y fuera del aula de clases para obtener un buen rendimiento académico y qué consecuencias puede haber si se realizan o no.
- Procedimiento
 - Reiteración de la duración
 - El uso de video o audio grabación con la finalidad de la recuperación de los datos obtenidos en el grupo focal
 - Enfatizar que la información obtenida y la grabación se utilizará con fines de realizar una investigación y por lo tanto es confidencial.

- Presentar consentimiento informado.

Líneas guías de la entrevista:

- No hay un orden específico para hablar, si tienen algo que decir, adelante.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, todas las opiniones son válidas. Tengan la libertad de expresar su punto de vista.
- Hablar un participante a la vez para que la grabadora pueda recoger todo lo que se dice.
- Debido a la cantidad de temas por abordar, quizás tengamos que cambiar de tema en cierto momento. Pero si tienen algo añadir pueden hacerlo.
- Alguna pregunta

Preguntas.

¿Qué acciones consideran que son importantes realizar para obtener un buen rendimiento académico?

¿Cuáles características debe tener una persona con buen rendimiento académico?

¿Qué consecuencias puede haber si se tiene un buen/mal rendimiento académico?

- Futuro cercano/próximo.
- Futuro lejano/ a largo plazo.
- En la escuela.
- En casa.
- Personales.

¿Cuáles son las metas académicas que se proponen? (pueden ser a corto o largo plazo)

Anexo B

Formado de consentimiento para grupos focales

Consentimiento informado de participación en investigación

Fecha: _____

Institución de procedencia:

Semestre: _____

Edad: _____

Yo: _____, otorgo mi consentimiento para participar en un proyecto de investigación cuyo objetivo es identificar variables que se relacionan con el rendimiento académico y su relación como medio posibilitador con el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

Estoy de acuerdo en que la sesión grupal será videograbada y que los datos obtenidos a partir de ella sean analizados.

Estoy enterado (a) de que los datos proporcionados serán confidenciales y estarán legalmente asegurados. Además, mi imagen, nombre o alguna otra información que pueda identificarme, se resguardará con los datos que haya proporcionado.

Nombre y firma del participante.

Anexo C

Escalas de autoeficacia, expectativas de resultados, establecimiento de metas y preguntas académicas.

Sección A

CUESTIONARIO ACADÉMICO

Fecha: _____ Nombre: _____ ID _____

Edad: _____ Grado y grupo: _____ Género: _____ N.L. _____

Promedio con el que finalizaste el semestre anterior: _____

Cuántas materias tienes reprobadas y debes actualmente: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación, se enlistan algunas situaciones académicas. Señala con una X la opción que describe el nivel de confianza que tienes de ti mismo en cada situación.

Por ejemplo:

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ... Incluso si tengo que leer un libro.

Opciones:

1. Nada 2. Poco 3. Mucho 4. Totalmente

Si confío poco en que leería un libro con el objetivo tener un buen rendimiento académico. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la columna de “poco”, como se muestra en el ejemplo:

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
Incluso si tengo que leer un libro.		X		

PARTE I

Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
1. Incluso si tengo que trabajar en clase.	1	2	3	4
2. Incluso si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.	1	2	3	4
3. Incluso cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.	1	2	3	4
4. Incluso si las actividades son estresantes.	1	2	3	4
5. Incluso si me siento con poca energía.	1	2	3	4
6. Incluso si mis compañeros me critican por tener un buen rendimiento académico.	1	2	3	4
7. Incluso si tengo que asistir a todas mis clases.	1	2	3	4
8. Incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases.	1	2	3	4
9. Incluso si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.	1	2	3	4
10. Incluso si tengo que dar prioridad a las tareas, trabajos o proyectos académicos.	1	2	3	4
11. Incluso si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.	1	2	3	4
12. Incluso si tengo que estudiar para mis exámenes.	1	2	3	4
13. Incluso si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.	1	2	3	4
14. Incluso si tengo que pedir ayuda a compañeros y profesores para resolver mis dudas.	1	2	3	4

15. Incluso si tengo que trabajar individualmente.	1	2	3	4
16. Incluso si tengo que preparar y presentar exposiciones.	1	2	3	4
17. Incluso si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.	1	2	3	4
18. Incluso si tengo que repasar los temas vistos en clase.	1	2	3	4
19. Incluso si tengo que ser organizado en mis actividades académicas, apuntes y útiles escolares.	1	2	3	4
20. Incluso si tengo que tomar notas o hacer apuntes.	1	2	3	4
21. Incluso si tengo que trabajar en equipo.	1	2	3	4
22. Incluso si tengo que poner atención.	1	2	3	4

Sección B

PARTE II

INSTRUCCIONES

A continuación, se te presentan algunas situaciones académicas, marca con una **X** la opción que señale qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las situaciones que resultan de mantener un buen rendimiento académico

Por ejemplo:

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...las personas me admirarán

Opciones:

1. Totalmente en desacuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Muy de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Si creo que por tener un buen rendimiento académico las personas me admirarán, pero no estoy totalmente de acuerdo con la frase. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila “Muy de acuerdo”, como se muestra a continuación:

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas me admirarán			X	

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Exentaré exámenes.	1	2	3	4
2. Les agradeceré a mis profesores.	1	2	3	4
3. Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.	1	2	3	4
4. Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.	1	2	3	4
5. Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.	1	2	3	4
6. Mis profesores me darán apoyo y oportunidades.	1	2	3	4
7. Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.	1	2	3	4
8. No tendré que presentar exámenes extraordinarios.	1	2	3	4
9. Podré entrar a la carrera que yo elija.	1	2	3	4
10. Podré entrar a la universidad de mi preferencia.	1	2	3	4
11. Podré estudiar una maestría y/o doctorado.	1	2	3	4
12. Podré obtener puntos extras en mis materias.	1	2	3	4
13. Podré obtener una beca.				

	1	2	3	4
14. Sentiré satisfacción y orgullo de mí mismo.	1	2	3	4
15. Tendré más comunicación con mis profesores.	1	2	3	4
16. Terminaré una carrera universitaria.	1	2	3	4



Sección C

PARTE III

INSTRUCCIONES: A continuación, se te presentan una serie de metas, señala con una X que tan seriamente estás pensando en proponértelas.

Por ejemplo:

Que tan seriamente estás pensando en... aprobar el examen más difícil.

Opciones:

1. Nada 2. Poco 3. Mucho 4. Totalmente

Si estás pensando en que intentarías pasar el examen más difícil sin embargo estas poco convencido de aprobarlo. Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila "Poco", como se muestra a continuación

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
Aprobar el examen más difícil.		X		

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
1. Ser de los mejores en mi salón.	1	2	3	4
2. Aprender temas académicos por mi propia cuenta.	1	2	3	4
3. Aumentar mis calificaciones si me va mal en alguna materia.	1	2	3	4
4. Conseguir una beca para mis estudios actuales.	1	2	3	4

5. Conseguir una beca para mis estudios universitarios.	1	2	3	4
6. Entender los temas que se imparten en mis materias.	1	2	3	4
7. Entrar a la universidad.	1	2	3	4
8. Estudiar para tener un buen trabajo.	1	2	3	4
Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente
9. Terminar la preparatoria.	1	2	3	4
10. Graduarme de la universidad.	1	2	3	4
11. No bajar mi promedio o calificaciones actuales.	1	2	3	4
12. Subir mi promedio o calificaciones actuales.	1	2	3	4
13. Tener un promedio alto.	1	2	3	4
14. Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.	1	2	3	4
15. Terminar el periodo de mis estudios actuales (semestre o cuatrimestre) con un promedio satisfactorio.	1	2	3	4
16. Terminar la preparatoria con un promedio satisfactorio.	1	2	3	4
17. Exentar algún examen en mis estudios actuales.	1	2	3	4

Elige la opción que consideres correcta

¿Qué calificaciones sacas con mayor frecuencia?

- a) 9-10 b) 8 c) 6-7 d) 5 o menos

En general ¿Cómo consideras tu desempeño en la escuela?

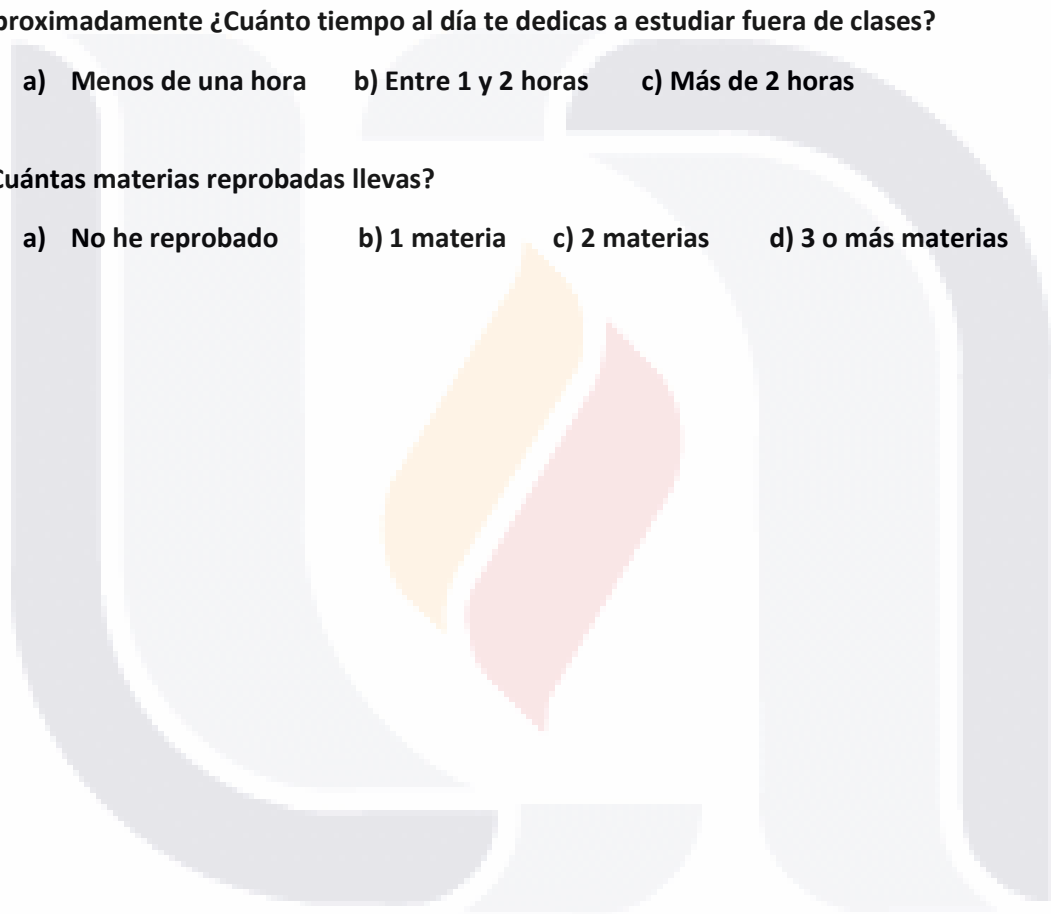
- a) Muy bueno b) Bueno c) Regular d) Malo

Aproximadamente ¿Cuánto tiempo al día te dedicas a estudiar fuera de clases?

- a) Menos de una hora b) Entre 1 y 2 horas c) Más de 2 horas

¿Cuántas materias reprobadas llevas?

- a) No he reprobado b) 1 materia c) 2 materias d) 3 o más materias



Anexo D

Cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al. (2015)

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Fecha: _____ Nombre: _____ ID _____
 Edad: _____ Grado y grupo: _____ Género: _____ N.L _____

A continuación, te haremos algunas preguntas sobre tus hábitos de consumo de bebidas alcohólicas, tabaco, y otras drogas. Para cada pregunta, busca la respuesta que indique tú consumo. **Encierra en un círculo** el número de la respuesta que hayas escogido y es muy importante que contestes todas las preguntas y sus incisos. En **la mayoría** de las preguntas **deberás elegir sólo una opción**. En algunas te pedimos que escribas tu respuesta en las líneas correspondientes.

<p>1. Alguna vez en tu vida, ¿has tomado una copa completa de alguna bebida alcohólica, como cerveza, vino, ron, “coolers”, brandy, vodka o bebidas preparadas con este tipo de licores, como “piña colada” o “margarita”?</p>	<p>Sí 1</p> <p>No 2</p>
<p>2. ¿Cuántas copas tomas en un día típico o común de los que bebes? (cubas o equivalentes como cervezas, vasos de pulque, cocteles o coolers, o cualquier otra bebida que contenga alcohol)</p>	<p>1 ó 2 1</p> <p>3 ó 4 2</p> <p>5 ó 6 3</p> <p>7 a 9 4</p> <p>10 o más 5</p> <p>Nunca he bebido alcohol 6</p>
<p>3. ¿Con qué frecuencia has tomado 5 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión?</p>	<p>Nunca en el último año 1</p> <p>Por lo menos 1 vez en el último año 2</p> <p>Una vez en el último mes 3</p> <p>De dos a tres veces en el último mes 4</p> <p>Una o más veces en la última semana 5</p> <p>Nunca he bebido alcohol 6</p>
<p>4. ¿Con qué frecuencia has tomado 4 o más copas de cualquier bebida alcohólica en una sola ocasión?</p>	<p>Nunca en el último año 1</p> <p>Por lo menos 1 vez en el último año 2</p> <p>Una vez en el último mes 3</p> <p>De dos a tres veces en el último mes 4</p> <p>Una o más veces en la última semana 5</p> <p>Nunca he bebido alcohol 6</p>
<p>5. ¿Con qué frecuencia te has emborrachado?</p>	<p>Nunca en el último año 1</p> <p>Por lo menos 1 vez en el último año 2</p> <p>Una vez en el último mes 3</p> <p>De dos a tres veces en el último mes 4</p> <p>Una o más veces en la última semana 5</p> <p>Nunca he bebido alcohol 6</p>
<p>6. ¿Con qué frecuencia tomaste en los últimos 12 meses, 1 ó más copas de</p>	<p>Menos de una vez 1</p> <p>De 1 a 12 veces 2</p> <p>De 2 a 4 veces en los últimos 30 días 3</p>

cualquier bebida alcohólica? (cerveza, brandy, ron, vodka, pulque, etc.)	Dos o tres veces por semana 4 Cuatro o más veces por semana5 Nunca he bebido alcohol6
7. ¿Con qué frecuencia en el último mes tomaste una copa completa de bebidas alcohólicas como cerveza, vino, brandy, ron, tequila, vodka o bebidas preparadas con este tipo de licores como “piña colada” o “margaritas”?	Nunca en el último mes 1 Una vez en el último mes 2 De dos a tres veces en el último mes 3 Una o más veces en la última semana 4 Nunca he bebido alcohol 5
8. ¿Qué edad tenías la primera vez que tomaste una copa completa de alguna bebida alcohólica?	Edad Nunca he tomado alcohol 1

Ahora te haremos unas preguntas sobre el uso de tabaco, medicinas y algunas otras drogas. Por favor, contesta todas.

1. ¿Has fumado tabaco alguna vez en tu vida?	Sí 1 No 2
2. En los últimos 12 meses, ¿has fumado tabaco ?	Sí 1 No 2 Nunca he fumado tabaco 3
3. En los últimos 30 días, ¿has fumado tabaco ?	No 1 Sí, de 1 a 5 días 2 Sí, de 6 a 19 días 3 Sí, 20 días o más 4 Nunca he fumado tabaco 5
4. ¿Cuántos cigarros fumas al día?	Número de cigarros Nunca he fumado tabaco 00 No fumo diario 97 Actualmente ya no fumo 98
5. ¿Cuánto tiempo después de despertarte fumas tu primer cigarro?	Nunca he fumado tabaco 1 Primeros 5 minutos 2 Entre 5 y 30 minutos 3 Entre 31 y 60 minutos 4 Más de 1 hora 5 Actualmente ya no fumo 6
6. En toda tu vida ¿Has fumado más de 100 cigarros, es decir, 5 cajetillas?	Sí 1 No 2 Nunca he fumado tabaco0
7. ¿Cuántos años tenías cuando fumaste tabaco por primera vez?	Años Nunca he fumado tabaco0

<p>1. ¿Alguna vez has consumido otro tipo de droga diferente del alcohol y el tabaco?</p>	<p>Sí 1</p> <p>No 2</p>	
<p>2. Indica relleno el círculo el tipo de drogas que has consumido.</p> <p><input type="radio"/> Marihuana</p> <p><input type="radio"/> Cocaína</p> <p><input type="radio"/> Anfetaminas</p> <p><input type="radio"/> Tranquilizantes</p> <p><input type="radio"/> Hashish</p> <p><input type="radio"/> Crack o piedra</p> <p><input type="radio"/> Alucinógenos como hongos, peyote, mezcalina, LSD, etc.</p> <p><input type="radio"/> Inhalables</p> <p><input type="radio"/> Metanfetaminas como cristal, tachas, éxtasis, ice, foco, etc.</p> <p><input type="radio"/> Heroína</p> <p><input type="radio"/> Otras (indica cuáles) _____</p>		
<p>3. En los últimos 12 meses, ¿has consumido una o todas las drogas anteriores?</p>	<p>Sí 1</p> <p>¿cuáles? _____</p> <p>No 2</p>	
<p>4. En el último mes, ¿has consumido una o todas las drogas anteriores?</p>	<p>No 1</p> <p>Sí, de 1 a 5 días 2</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>Sí, de 6 a 19 días 3</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>Sí, 20 días o más 4</p> <p>¿Cuáles? _____</p>	
<p>5. ¿Cuántas veces en tu vida has usado una o todas las drogas anteriores?</p>	<p>1-2 veces 1</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>3-5 veces 2</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>6-10 veces 3</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>11-49 veces 4</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>50 o más veces 5</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>Nunca he consumido 6</p>	
<p>6. Cuántos años tenías cuando consumiste por primera vez una o todas las drogas anteriores que indicaste?</p>	<p>Tipo de droga</p>	<p>Edad</p>
<p>Nunca he consumido 1</p>		

Anexo E

Formato de escalas para jueces

EVALUACIÓN DE REACTIVOS

Nombre: _____ Edad: _____

Grado académico: _____

INSTRUCCIONES PARA JUECES
<p>Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de tesis que tiene por objetivo determinar la variable cognitiva que asociada al rendimiento académico predice menor cantidad y frecuencia de consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes.</p> <p>La base teórica en la cual se enmarca dicho proyecto es la Teoría Cognitiva Social (TCS) de Bandura, la cual plantea que el funcionamiento humano se desarrolla mediante una interacción recíproca triádica constituida por determinantes personales internos, determinantes conductuales y ambientales.</p> <p>El objetivo del presente instrumento es medir las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en relación con el rendimiento académico. Se seleccionaron estas tres variables a partir del modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva del desarrollo de carrera, de Lent, Brown y Hackett (1994), la cual está enmarcada dentro de la teoría cognitivo social de Bandura.</p> <p>Para la obtención de los reactivos se realizaron cuatro grupos focales de los cuales uno corresponde al grupo piloto, en estudiantes de bachillerato que presentaban calificaciones de 8 a 10. La redacción de los ítems se realizó con base a la Guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2001) y la validación de la nueva Escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática de Cupani (2010).</p> <p>A continuación, se le pedirá que evalúe únicamente la escala de autoeficacia, encontrará diferentes series de reactivos relacionadas con el ámbito académico, de los cuales solicitamos que califique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la redacción de las instrucciones es clara: debajo de las instrucciones encontrará una fila en color azul donde podrá anotar sus observaciones. • Si las escalas de respuesta son congruentes con la definición de la variable: debajo de la escala de respuestas encontrará una fila en color azul dónde podrá anotar sus observaciones. • Si la redacción de cada reactivo es clara y corresponde con la definición de la variable: en la penúltima columna podrá marcar si el reactivo corresponde con la definición y en la última columna del recuadro de cada conjunto de reactivos designada con el nombre observaciones, podrá anotar sus sugerencias respecto a este punto.

AUTOEFICACIA						
Creencias sobre las propias capacidades para realizar acciones con el objetivo de obtener un alto rendimiento académico.						
INSTRUCCIONES: A continuación, se describen algunas situaciones académicas. Señala con una X la opción que corresponde al nivel de confianza que tienes de ti mismo en cada situación						
Confío en mi capacidad para tener un buen rendimiento académico ...	Nada	Poco	Mucho	Total mente	Correspondencia con la variable	Observaciones
1. Aún si tengo que trabajar en clase.						
2. Aún si tengo que esforzarme en mis actividades escolares.						
3. Aún si tengo que confiar en mis propias capacidades.						
4. Aún cuando no hay un ambiente agradable en mi grupo.						
5. Aún si las actividades son estresantes.						
6. Aún si me siento con poca energía.						
7. Aún si mis compañeros						

s me critican por tener un buen rendimiento académico.						
8. Aún si tengo que asistir y ser puntual en todas mis clases.						
9. Aun si tengo que concentrar me.						
10. Aún si tengo que crear mis propias técnicas o estrategias de estudio.						
11. Aún si tengo que dar lo mejor de mí en cada actividad escolar.						
12. Aún si tengo que dar prioridad a las tareas, trabajos o proyectos académicos "no dejarlos para después".						
13. Aún si tengo que entender y comprender los temas de las diferentes materias.						
14. Aún si tengo que						

escuchar a mis profesores.						
15. Aún si tengo que estudiar para mis exámenes.						
16. Aún si tengo que fijar metas académicas .						
17. Aún si tengo que investigar información adicional por mi cuenta.						
18. Aún si tengo que pedir ayuda a compañeros y profesores para resolver mis dudas.						
19. Aún si tengo que poner atención.						
20. Aún si tengo que preparar y presentar exposiciones.						
21. Aún si tengo que realizar y entregar a tiempo las tareas, trabajos y proyectos.						
22. Aún si tengo que repasar los						

temas vistos en clase.						
23. Aún si tengo que ser organizado en mis actividades académicas , apuntes y útiles escolares						
24. Aún si tengo que ser respetuoso con los profesores.						
25. Aún si tengo que tomar notas o hacer apuntes.						
26. Aún si tengo que trabajar en equipo.						
27. Aún si tengo que trabajar individualmente.						

EVALUACIÓN DE REACTIVOS

Nombre: _____ Edad: _____

Grado académico: _____

INSTRUCCIONES PARA LOS JUECES
<p>Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de tesis que tiene por objetivo identificar la variable que asociada al rendimiento académico interviene en mayor medida sobre la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol y otras drogas.</p> <p>La base teórica en la cual se enmarca dicho proyecto es la Teoría Cognitiva Social (TCS) de Bandura, la cual plantea que el funcionamiento humano se desarrolla mediante una interacción recíproca trídica constituida por determinantes personales internos, determinantes conductuales y ambientales.</p> <p>El objetivo del presente instrumento es medir las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en relación con el rendimiento académico. Se seleccionaron estas tres variables a partir del modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva del desarrollo de carrera, de Lent, Brown y Hackett (1994), la cual está enmarcada dentro de la teoría cognitivo social de Bandura.</p> <p>Para la obtención de los ítems se realizaron cuatro grupos focales de los cuales uno corresponde al grupo piloto, en estudiantes de bachillerato que presentaban calificaciones de 8 a 10. La redacción de los ítems se realizó con base a la Guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2001) y la validación de la nueva Escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática de Cupani (2010).</p> <p>A continuación, encontrará diferentes series de reactivos cuyo fin es evaluar creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas relacionadas con el ámbito académico, de los cuales solicitamos que califique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la redacción de las instrucciones es clara: debajo de las instrucciones encontrará una fila en color azul donde podrá anotar sus observaciones. • Si las escalas de respuesta son congruentes con las definiciones de las variables: debajo de la escala de respuestas encontrará una fila en color azul donde podrá anotar sus observaciones. • A qué categoría corresponde cada reactivo: en seguida de la definición de la variable de cada conjunto de reactivos encontrará sus categorías y las respectivas definiciones. En la penúltima columna designada con el nombre categoría, asignará las siglas de la categoría a la que crea que corresponde cada reactivo. • Si la redacción de cada reactivo es clara y corresponde con la definición conceptual de la variable: al inicio de cada conjunto de reactivos se presenta la definición de la variable, en la última columna del recuadro de cada conjunto de reactivos designada con el nombre observaciones, podrá anotar sus sugerencias respecto a este punto.

EXPECTATIVAS DE RESULTADO

Creencias o estimaciones acerca de las consecuencias de tener un buen rendimiento académico.

Categorías.
Académicas (A): se refiere a las consecuencias relacionadas con avances y beneficios académicos.
Reconocimiento (R): se refiere a las consecuencias relacionadas con la satisfacción personal y la aprobación de otros por el desempeño académico del estudiante.

INSTRUCCIONES
 A continuación, se te presentan algunas situaciones académicas, marca con una **X** la opción que señale qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las situaciones que resultan de mantener un buen rendimiento académico

Por ejemplo:

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...las personas me admirarán

Opciones:

1. Totalmente en desacuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Muy de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Si creo que una consecuencia de tener buen rendimiento académico podría ser que las personas me admiren, sin embargo, no estoy totalmente convencido.

Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila “Muy de acuerdo”, como se muestra a continuación

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas me admirarán			X	

Creo que si mantengo un buen rendimiento académico...	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Categoría	Observaciones
1. Exentaré exámenes.						
2. Les agradeceré a mis profesores.						
3. Los profesores tendrán expectativas positivas de mí.						
4. Mis padres o tutores me darán permisos, confianza, libertad o apoyo.						
5. Mis padres o tutores, hermanos o familia estarán orgullosos de mí.						
6. Mis profesores me darán apoyo y oportunidades.						
7. Mis profesores me reconocerán y ubicarán por ser aplicado.						
8. No tendré que presentar exámenes extraordinarios.						
9. Notaré que mi esfuerzo está dando resultados académicos.						

10. Podré conseguir un trabajo						
11. Podré elegir una carrera y entrar a la universidad de mi elección.						
12. Podré estudiar una maestría y/o doctorado.						
13. Podré obtener puntos extras en mis materias.						
14. Podré obtener una beca.						
15. Sentiré satisfacción y orgullo de mí mismo.						
16. Tendré más comunicación con mis profesores.						
17. Tendré oportunidades de participar en actividades extraescolares como escolta, concursos u olimpiadas de conocimiento.						
18. Terminaré una carrera universitaria.						

ESTABLECIMIENTO DE METAS
<p>Determinación de involucrarse en alguna actividad o de conseguir un determinado resultado que mejore el rendimiento académico a corto y largo plazo</p> <p>Categorías.</p> <p>Metas académicas a corto plazo (CP): se refiere a las metas o propósitos que se relacionan con el nivel que el estudiante cursa actualmente, es decir durante el periodo que se encuentra estudiando el bachillerato.</p>

Metas académicas a largo plazo (LP): se refiere a las metas que se relacionan con el deseo del estudiante de continuar con los estudios y tener mejores oportunidades, después de haber concluido con los estudios de bachillerato.

INSTRUCCIONES: A continuación, se te presentan una serie de metas, señala con una X que tan seriamente estás pensando en proponértelas.

Por ejemplo:

Que tan seriamente estás pensando en... aprobar el examen más difícil.

Opciones:

28. Nada 2. Poco 3. Mucho 4. Totalmente

Si estás pensando en que intentarás pasar el examen más difícil sin embargo estas poco convencido de aprobarlo.

Entonces, marco con una X la casilla que corresponde a la fila “Poco”, como se muestra a continuación

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	poco	mucho	totalmente
Aprobar el examen más difícil.		X		

Que tan seriamente estás pensando en...	Nada	Poco	Mucho	Totalmente	Categoría	Observaciones
1. Ser de los mejores en mi salón.						
2. Aprender temas académicos por mi propia cuenta.						
3. Aumentar mis calificaciones si me va mal en alguna materia.						
4. Conseguir una beca.						
5. Entender los temas que se imparten en mis materias.						

6. Entrar a la universidad.						
7. Estudiar para tener un buen trabajo.						
8. Exentar algún examen.						
9. Graduarme de la preparatoria.						
10. Graduarme de la universidad.						
11. No bajar mi promedio o calificaciones actuales.						
12. Obtener un diploma.						
13. Subir mi promedio o calificaciones actuales.						
14. Tener un promedio alto.						
15. Tener una buena calificación en las materias que se me dificultan.						
16. Terminar el semestre con un promedio satisfactorio.						
17. Terminar la preparatoria con un promedio satisfactorio.						

