

PLANEA 2017

Educación Media Superior

Marco de Referencia
del cuestionario del alumno



PLANEA 2017

Educación Media Superior

Marco de Referencia del cuestionario del alumno

Primera edición, 2018

Autora

Ingrid García Pinzón

Coordinación y revisión

Mariana Zúñiga García

Salvador Saulés Estrada

Carolina Cárdenas Camacho

Enrique Daniel Paredes Ocaranza

Jannet Valtierra Jiménez

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,

Del. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

La elaboración de este documento estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico, para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2018). *PLANEA 2017 Educación Media Superior Marco de Referencia del cuestionario del alumno*. México: autor.

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Objetivo del instrumento	6
Capítulo 2. La educación media superior en México y PLANEA	8
Capítulo 3. Esquema y diseño del marco teórico del instrumento .	10
Capítulo 4. Variables personales	14
Características demográficas	14
Trayectoria académica	20
Habilidades socioemocionales	24
Capítulo 5. Variables escolares	32
Oportunidades de aprendizaje	32
Calidad de la escuela	36
Clima escolar	38
Capítulo 6. Variables sociales	42
Familia	42
Nivel socioeconómico	44
Capítulo 7. Uso de la información recabada a partir del instrumento	49
Referencias	50

Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como una de sus tareas principales evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (INEE, 2018). En el presente documento se describe el diseño de un instrumento que permite medir variables cuyo fin es generar información para dar sustento potencial a las decisiones encaminadas a mejorar la calidad de la educación en el nivel medio superior y promover su equidad, tomando en cuenta los requisitos que debe cumplir la información generada por el Instituto (INEE, 2018).

En este mismo sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el INEE y las autoridades educativas de las entidades federativas, aplicó en 2017 dos pruebas a los estudiantes de educación media superior (EMS) en el marco del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), con el propósito de conocer en qué medida dominan un conjunto de aprendizajes esenciales al término de dicho nivel educativo en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (SEP, 2018).

Además de las pruebas relacionadas con el desempeño académico, los estudiantes deben responder un cuestionario de contexto en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos, sobre las características de sus escuelas, sobre sus hogares, etc. En particular, dicho cuestionario resulta de interés para el asunto aquí tratado, pues constituye una herramienta muy importante para el aprovechamiento de la información que genera PLANEA.

Para cumplir con el propósito anteriormente mencionado en las siguientes páginas se describe y provee un sustento para el conjunto de variables consideradas. Se plantea la forma en que se analizaron y entendieron las variables, indicadores o escalas incorporadas a partir de la evidencia teórica que se revisó. De esta manera, se espera contribuir a la revisión y al análisis de los resultados del cuestionario de contexto, proporcionando una visión general que permita alcanzar objetivos como lograr que dichas variables dejen de ser únicamente un acompañamiento a las pruebas de rendimiento académico, y, en cambio, se les analice en conjunto tomando en cuenta que pueden estar influyendo en los resultados. Desde un punto de vista más particular, también se provee evidencia teórica de la importancia que algunas de estas variables tienen en otros ámbitos del bienestar personal y social, aunque siempre con un enfoque de evaluación educativa.

Como metodología se utilizan un análisis documental de publicaciones nacionales e internacionales de actualidad, así como uno de los resultados empíricos reportados en dicha literatura de acuerdo con los cuales algunos indicadores, constructos o variables son relevantes para el contexto actual de la evaluación educativa en México.

Así, se presenta en primer lugar el objetivo general de los cuestionarios de contexto, y en la segunda sección se les enmarca con algunas características generales de PLANEA del nivel medio superior, lo cual se vuelve relevante para entender el marco en el cual se les construyó. En la tercera sección se presenta su estructura general teórica, que se basa en el análisis de tres ámbitos: personal, escolar y social, los cuales agrupan un conjunto de contenidos relacionados, por un lado, con el desempeño académico (habilidad lectora y matemática medidas por las pruebas de desempeño académico), y, por otro, también con las características determinantes de los ambientes escolares y sociales que rodean a los estudiantes de este nivel educativo.

A partir de este orden, en las siguientes secciones se describe teórica y detalladamente cada una de las variables considerando que éstas son operacionalizadas, es decir, planteadas como un conjunto de preguntas en el cuestionario, según la definición formal de la que se derivan, lo cual finalmente permitirá integrar los datos cualitativos y cuantitativos que serán la materia prima para realizar estudios con la información derivada de este instrumento.

Finalmente, se da cuenta de estudios que han relacionado entre sí variables de los tres ámbitos considerados (personal, escolar y social) y las han vinculado con el desempeño académico desde un punto de vista más global e inclusivo, con lo cual se aporta un marco de referencia para el diseño de estudios de investigación educativa que puedan utilizarse como una base sólida y apta para la generación y el desarrollo de política pública.

Para concluir esta introducción, se resaltan la importancia del uso de la información de los cuestionarios de contexto de PLANEA 2017 en EMS y el posible impacto que ésta puede tener en el ámbito educativo nacional. Este marco teórico se realizó con la expectativa de que constituya una modesta pero sólida aportación para el mejor y más amplio aprovechamiento de los resultados obtenidos con estas evaluaciones.

1. Objetivo del instrumento

La aplicación a nivel nacional de los cuestionarios, la colaboración de consejos técnicos para su elaboración y los recursos que se invierten en la recolección de la información que de ellos se obtiene tienen como objetivo primordial dar cuenta del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes del nivel medio superior: las condiciones de su entorno, las oportunidades con las que cuentan, sus características personales, sus hábitos de estudio, las condiciones de su escuela, etc. Estos conjuntos de variables están organizados en tres ámbitos: personal, escolar y social.

El primer ámbito tiene el fin particular de generar información sobre las características demográficas propias de los estudiantes del nivel medio superior, por ejemplo, edad, sexo, etc. Además, en un sentido más encaminado a las habilidades socioemocionales, se da cuenta de algunos factores que podrían estar incidiendo en la formación académica de los jóvenes.

En cuanto al ámbito social, se consideran factores relacionados con el entorno y las oportunidades con las que cuentan los estudiantes, lo cual amplía la perspectiva en cuanto a la interpretación de los resultados de desempeño académico, considerando las circunstancias sociales y culturales (incluidas tanto en el examen de desempeño académico, como en el cuestionario de contexto).

En términos de las variables englobadas en el ámbito escolar, se tiene el objetivo particular de obtener información para facilitar el diagnóstico de los aspectos que necesitan atención en las escuelas dentro del sistema educativo del nivel medio superior.

Es importante considerar que, puesto que el sistema de evaluación de variables no académicas ha generado y continúa generando discusiones sobre su estructura y utilidad, este instrumento las incluyó con una base teórica y técnica tan robusta como fue posible. En términos generales, en virtud de que este cuestionario pretende generar información adecuada en cuanto a su calidad técnica y apropiada para el contexto nacional, se incluyen variables que cumplen tres requisitos indispensables:

- 1) se cuenta con evidencia teórica y empírica de que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de este nivel educativo;
- 2) existen antecedentes de que es posible medir adecuadamente estos constructos, indicadores o variables con toda la metodología que da cuenta de su adecuada interpretación, y

-
- 3) son variables cuya calidad técnica suficiente para utilizarse en investigaciones nacionales e internacionales que generen información útil a fin de facilitar el seguimiento y probablemente el diseño de políticas públicas.

2. La educación media superior en México y PLANEA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentó en marzo de 1996 un estudio con algunas recomendaciones para el gobierno mexicano. En cuanto al nivel medio superior, algunas de ellas se encaminaron en dos aspectos: la búsqueda de calidad por parte de los bachilleratos y el fortalecimiento de los procedimientos de selección para el ingreso a dicho nivel escolar (Martínez y Ángel, 2012).

De 2005 a 2012 la población de 25 a 34 años en México que había alcanzado la EMS se incrementó de 38% a 46%. Sin embargo, este porcentaje es menor que el promedio de la OCDE, de 83%. En México está aumentando el nivel de adolescentes de 15 a 19 años que reciben educación: de 48% a 54% entre 2005 y 2013 (OCDE, 2015).

El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma a los artículos tercero y trigésimo primero de la Constitución, entre lo cual se destaca la obligatoriedad de la EMS (Villa, 2013). Desde ese momento, el nivel medio superior en México adquirió mayores responsabilidades tanto en la cobertura como en la calidad de la educación que imparte a sus estudiantes, ya que se volvieron aún más evidentes la relevancia de la educación impartida en ese nivel y el impacto que ésta tendrá en el desarrollo del país.

En esta línea, es importante describir brevemente PLANEA Media Superior, la cual está diseñada para ofrecer a padres de familia, estudiantes, maestros, directivos, autoridades educativas y sociedad en general información específica sobre el logro académico de las escuelas, y, utilizada adecuadamente, constituye un potente instrumento para mejorar la calidad de la educación, en conjunto con los cuestionarios de contexto que la acompañan (SEP, 2018).

En cuanto a sus características generales, es una prueba objetiva, estandarizada y alineada al Marco Curricular Común, en particular a los campos disciplinares asociados con las competencias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Está conformada por 100 reactivos de opción múltiple, 50 de los cuales evalúan Lenguaje y Comunicación y 50, Matemáticas. Asimismo, es una prueba criterial que sirve para dar un diagnóstico y no está diseñada para derivar conclusiones sobre el funcionamiento de las escuelas o el desempeño de los docentes; tampoco está diseñada para el ingreso a instituciones de educación superior (IES) (SEP, 2018).

En cuanto a su aplicación, la llevaron a cabo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas estatales, para que los procedimientos fueran similares (SEP, 2018).

PLANEA agrupa los resultados obtenidos por los estudiantes en cuatro niveles de logro que informan acerca de los aprendizajes clave que deben adquirir los estudiantes y en qué medida se han apropiado de ellos. En el nivel I se ubican quienes alcanzan un dominio insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Esto refleja mayores dificultades para continuar con su trayectoria académica. En el nivel II se encuentran los alumnos que cuentan con un dominio básico de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. En el nivel III hay estudiantes con un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Finalmente, el nivel IV identifica a quienes tienen un dominio sobresaliente de los aprendizajes (SEP, 2018). Así, se va del nivel más bajo, el I, al más alto, el IV, de forma acumulativa, es decir, los estudiantes que se ubican en el nivel II cuentan con los aprendizajes del nivel previo, y así sucesivamente (SEP, 2018).

De ese modo, este instrumento de desempeño académico ofrece información pertinente y oportuna a las escuelas y a los docentes, y contribuye al desarrollo de directrices para la mejora del sistema (SEP, 2018). De acuerdo con Borghans, Duckworth, Heckman y Ter Weel (2008) se ha recopilado en los últimos años una gran cantidad de evidencia en distintas áreas (por ejemplo, economía y psicología) de que la capacidad cognitiva es un poderoso predictor de resultados en el desempeño académico de los estudiantes, ya que el proceso de cognición es esencial en el procesamiento de la información, el aprendizaje y la toma de decisiones. Sin embargo, también se han identificado otras variables que de igual manera son importantes para el éxito en la vida; entre ellas se pueden destacar características de la personalidad, la motivación, etcétera.

En ese sentido, se ha resaltado que los resultados del examen de desempeño académico no son válidos para establecer comparaciones entre diferentes escuelas, docentes, subsistemas, etc., de manera descontextualizada. Aquí surge la importancia del instrumento de interés en este documento: el cuestionario de contexto para alumnos, el cual, como ya se mencionó, recaba información sobre el clima escolar, aspectos socioculturales y aspectos culturales de los alumnos evaluados; de esta manera, pretende proveer herramientas para generar resultados contextualizados recuperando mayor riqueza de los datos obtenidos.

Siguiendo estos objetivos, a fin de sentar la base para el uso de las variables implicadas, en el siguiente capítulo se presenta su organización teórica, y asimismo se resaltan sus antecedentes teóricos.

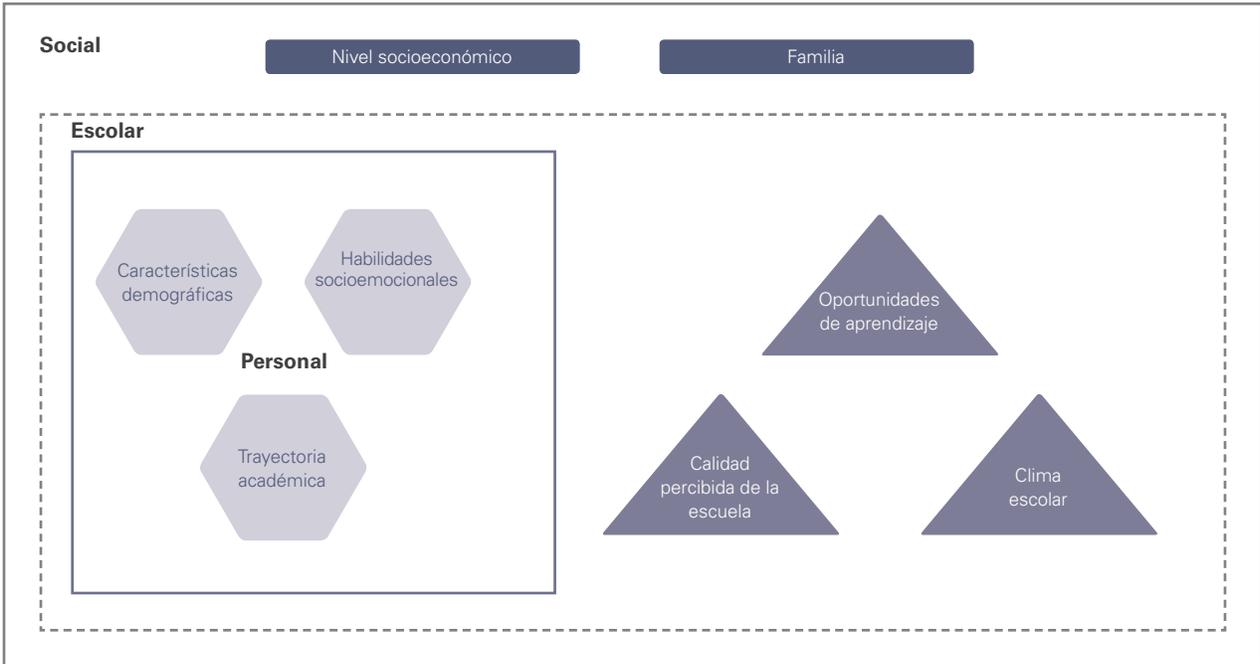
3. Esquema y diseño del marco teórico del instrumento

Una pieza muy relevante e imprescindible para la eficacia del proyecto de evaluación de PLANEA para el nivel medio superior es la aplicación de cuestionarios destinados a explorar los antecedentes, características, oportunidades y circunstancias de los alumnos de ese nivel educativo. Los alumnos examinados reciben estos cuestionarios que acompañan a las pruebas de rendimiento académico.

Como ya se mencionó, con los cuestionarios se busca recuperar información sobre aspectos de la vida de los estudiantes, como su actitud hacia el aprendizaje, sus hábitos escolares, su ambiente sociocultural, etc. Desde una perspectiva global, estos cuestionarios permiten poner los resultados de PLANEA para el nivel medio superior en contexto. En particular, para las variables, la adecuada interpretación de la relación de cada una con el desempeño académico constituye una de las perspectivas más relevantes en la construcción de este instrumento. Sin embargo, se recomienda utilizar la información técnica contenida en este documento y valorarla rigurosamente desde el ámbito de la investigación de evaluación educativa para potenciar la calidad de la información. Se espera que su clasificación y los detalles técnicos presentados en cada caso provean a los investigadores y al público en general de herramientas que les permitan trascender a la lógica del mero ordenamiento de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de desempeño académico, y tener una perspectiva más integral encaminada a la mejora del sistema educativo de este nivel.

Para lograr lo anterior, en primer lugar debe considerarse que las variables se han ordenado en tres ámbitos; el primer conjunto de variables se agrupa a un nivel personal (figura 3.1, línea sólida azul) y contiene información demográfica, trayectoria escolar y habilidades socioemocionales. El segundo conjunto está relacionado con el ámbito escolar donde se desenvuelven los estudiantes (figura 3.1, punteado gris); se relaciona con la calidad de la escuela según la percepción de los alumnos y las oportunidades de aprendizaje que ésta les brinda. Finalmente, está el ámbito social, que contiene información sobre el entorno y las oportunidades que éste les brinda a los estudiantes de las escuelas en las cuales se realizó el levantamiento (figura 3.1, línea sólida gris).

Figura 3.1 Ámbitos de la organización de las variables incluidas en el cuestionario



Fuente: elaboración del autor con base en el cuestionario de contexto.

El esquema (figura 3.1), más que la relación entre variables, que se tratará en el último apartado, representa un mapa de su ubicación y clasificación para ayudar comprenderlas mejor. La estructura general se muestra en la tabla 3.1.

Tabla 3.1 Estructuración de las preguntas dentro del cuestionario según su ámbito de pertenencia

Ámbito	Contenidos específicos	Preguntas	Número de reactivo en cuestionario
Personal	Sexo	1	Portada
	Edad	1	Portada
	Estado civil	1	1
	Padres hablantes de lengua indígena	2	2, 3
	Trayectoria escolar (tipo de secundaria y promedio, promedio del bachillerato y beca)	7	57-59, 60-63
	Trabajo actual (antigüedad laboral, tiempo dedicado al trabajo y motivo por el que trabaja)	4	4-7
	Autoeficacia (habilidad percibida para emplear el idioma inglés y para usar la computadora)	8	49-52, 53-56
	Habilidades socioemocionales (persistencia, manejo de estrés, empatía, toma de decisiones, expectativas del alumno)	41	13-20, 29-33, 21-28, 34-48, 8-12
Escolar	Calidad percibida de la escuela (nivel de exigencia de la escuela)	1	64
	Oportunidades de aprendizaje (traslado a la escuela, recepción de tutoría y orientación vocacional, prácticas de enseñanza-aprendizaje)	24	65, 66-67, 68-72, 73-88
	Clima escolar (valoración de la seguridad de la escuela, relaciones entre los agentes escolares)	19	95, 89-94, 96-107
Social	Familia (presencia de padres en casa)	2	108, 109
	Nivel socioeconómico: capital cultural (escolaridad de los padres, expectativas académicas de los padres, número de libros) y capital económico (bienes y servicios en el hogar)	11	110-111, 112, 113, 114-120
Total			122*

* En el cuestionario son 120 porque sexo y edad aparecen en la portada.

En la tabla 3.1 se especifica el número de preguntas (122 en total) utilizadas para cada sección del cuestionario, su ubicación en el mismo y la clasificación a la que pertenecen según su ámbito (personal, escolar y social). Se reitera que esto sólo representa una organización lógica y un mapa para permitir el mejor entendimiento de este documento.

En las siguientes secciones se describirá el marco de referencia que da cuenta de la literatura actual (definición conceptual) sobre los constructos o indicadores que abarca el cuestionario, la justificación de su inclusión (relación de la variable con el desempeño académico) y la evidencia de su operacionalización (medición de la variable).

A continuación, para cada variable se describe la base teórica o los conceptos por postulación, que también son conocidos ampliamente en la literatura como constructos, los cuales representan la variable no observable que cada instrumento pretende medir y requieren definiciones explícitas para ser comprendidos. En contraste, los conceptos por

intuición se refieren a significados obvios que no necesitan mayor descripción para ser comprendidos (Blalock, 1990; Northrop, 1947; Saris y Gallhofer, 2014).

Después, se describe la evidencia con la que se cuenta en relación con cada variable, ya sea un constructo o un indicador, con respecto al desempeño académico en este nivel educativo. La literatura educativa tiene una amplia variedad de modelos teóricos que han sido propuestos para vincular variables con el logro de los estudiantes. No se presenta un enfoque único que explique cómo se encuentran supuestamente vinculadas todas las variables medidas, considerando que las teorías y modelos estadísticos se desarrollan constantemente, y se toma en cuenta que cada investigador, sin importar el área del conocimiento de la cual provenga, puede usar esta información. Así, se busca un alcance general; lo que se pretende aportar en este sentido es información teórica útil y adecuada, y se invita al lector al uso de datos responsable e informado con respecto a cada rubro.

Finalmente, para cada variable incluida se reportan los estudios que han construido. con un conjunto de preguntas o con las preguntas por separado, una operacionalización para medir las variables, por lo cual es importante elaborar un marco teórico lo suficientemente claro para que, en las fases de los usos subsecuentes de éstas no haya ningún problema en la representación de los conceptos a medir (Bollen y Long, 1993).

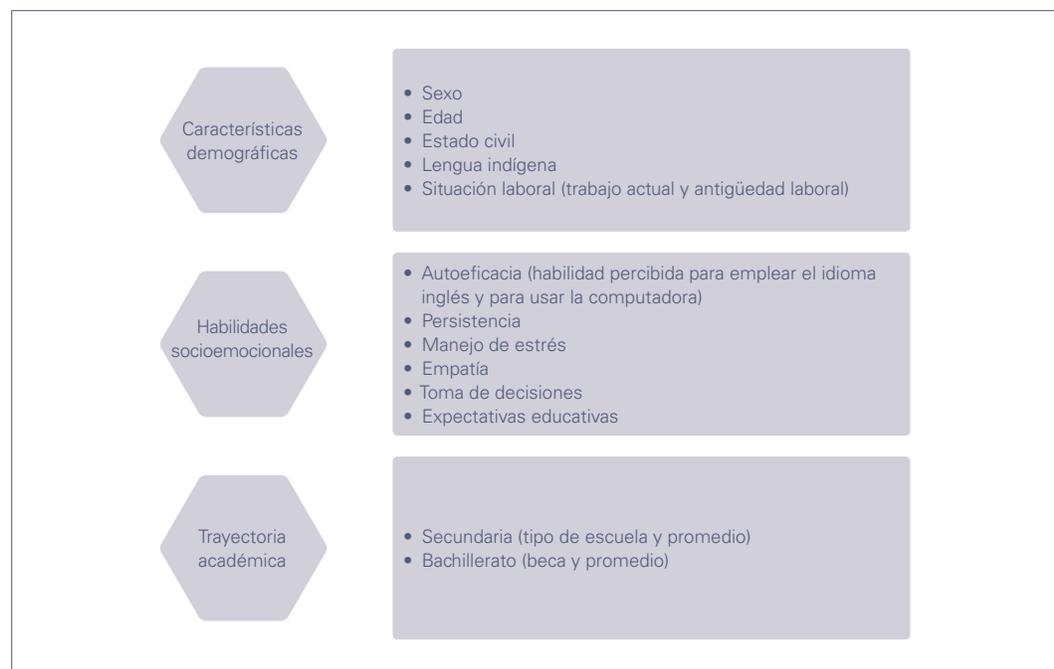
Algunos ejemplos de conceptos por intuición son conductas, emociones, eventos, juicios, etc. (Saris y Gallhofer, 2014), que se explicitan en las definiciones operacionales de los conceptos por postulación, a partir de los cuales se genera un conjunto de enunciados que sirven como base para el posterior diseño de las preguntas.

El enfoque de esta sección del marco tiene que ver con el porqué y el cómo evaluar cada variable. Las relaciones entre ellas se retomarán hasta la última sección de este documento.

4. Variables personales

En esta sección se organizan las variables incluidas en los cuestionarios de contexto, según la estructura explicada anteriormente, sobre el ámbito personal (figura 4.1):

Figura 4.1 Variables del ámbito personal



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de contexto.

Características demográficas

Según Valdés (2000), la demografía es una ciencia interesada en la población humana, y la relaciona con el estudio de variables como la edad, el sexo, el empleo, el nivel de ingreso, el crecimiento poblacional, la migración, etc. En este marco únicamente se incluyen algunas de estas variables, que son de interés por su relación con el desempeño académico.

Dichas variables representan condiciones en las cuales se encuentran los estudiantes del nivel medio superior, y hacen referencia a cualidades de cada individuo que lo distinguen de los demás, lo cual establece de manera natural categorías fundamentales (Valdés, 2000). Ahora se presenta la evidencia teórica y empírica hallada en literatura nacional e internacional.

Sexo, edad, estado civil, lengua indígena y situación laboral

Sexo

Definición teórica

La variable *sexo* en este instrumento únicamente se refiere a las diferencias biológicas relacionadas con la identificación de los estudiantes como hombres o mujeres. Es importante destacar que no se hace referencia al género, concepto más enfocado en las diferencias socialmente construidas entre hombres y mujeres (Valdés, 2000). Así, según la Encuesta Intercensal 2015, se reporta que en México viven casi 120 millones de personas, de las cuales 61.5 millones son mujeres y 58.1 millones, hombres (INEGI, 2015).

Relación con el desempeño académico

En el análisis de 165 estudios (que representan las pruebas de 1 418 899 personas) Hyde y Linn (1988) encontraron diferencias según el sexo en el rendimiento académico relacionado con la capacidad verbal en favor de las mujeres; sin embargo, éstas son muy pequeñas, y aparentemente no existen.

De acuerdo con investigaciones recientes, en términos generales, se informa constantemente que la capacidad cognitiva es igual entre ambos sexos. Las diferencias se atribuyen más a variables relacionadas con estereotipos sociales, conductas aprendidas, oportunidades para el aprendizaje y actitudes diferenciales de los maestros en la enseñanza (Steinmayr y Spinath, 2008; Else-Quest, Hyde y Linn, 2010). Así, muchos de estos estudios también analizan variables como *personalidad* y *motivación* (Steinmayr y Spinath, 2008) con la finalidad de establecer las diferencias en el rendimiento académico por medio de variables explicativas que se relacionan con factores sociales o motivacionales, más que con diferencias biológicas entre hombres y mujeres (Else-Quest *et al.*, 2010; Aguilar, Lozano, López y Pérez, 2009). Por esta razón una variable de contraste natural para entender el desempeño académico generalmente ha sido el sexo, sobre todo si se quiere resaltar el hecho de que las oportunidades de aprendizaje para estos dos grupos son o no las mismas.

Lo anterior se debe a que aún no hay evidencia contundente de la existencia de factores no relacionados con las circunstancias sociales entre hombres y mujeres que determinen capacidades diferenciadas para el aprendizaje (Chiu, 2010; Lindberg, Hyde, Petersen y Linn, 2010; Miyake, Kost-Smith, Finkelstein, Pollok, Cohen e Ito, 2010).

Definición operacional

Sexo: hombre-mujer.

Edad

Definición teórica

La edad, por su parte, se refiere a los años cumplidos hasta el momento en que los estudiantes presentan la evaluación PLANEA para el nivel medio superior. De acuerdo con el INEGI (2015), la composición por edad de la población mexicana está determinada por factores como la fecundidad, la mortalidad y la migración. Para 2015 se reporta que 27.4% de la población mexicana era menor de 15 años, 25.7% estaba entre 15 y 29 años (edad de mayor interés para este marco teórico), 36.5% tenía entre 30 y 59 años y 10.4% tenía una edad de 60 años o más. En general se reporta que los países menos desarrollados cuentan con poblaciones más jóvenes con respecto a los más desarrollados (Valdés, 2000).

Relación con el desempeño académico

Al igual que la variable sexo, la edad, como característica personal de cada estudiante, genera una clasificación natural para la realización de estudios sobre el desempeño académico. Sin embargo, en términos de desarrollo, esta edad parece jugar un papel más relevante desde el punto de vista biológico, sobre todo si se considera la madurez más que la edad.

De acuerdo con Best, Mille y Jones (2009) existen diferencias entre distintas tareas cognitivas, las cuales van mejorando hasta por lo menos los 15 años de edad, y justifican estas diferencias por medio de procesos de desarrollo. Además, establecen que existe una correlación importante entre estos procesos cognitivos y el desempeño académico. Considerando que los cambios biológicos producidos en la adolescencia temprana son dramáticos, se ha resaltado la importancia de notar que la misma edad cronológica se encuentra en puntos muy diferentes en cuanto al desarrollo físico en los adolescentes. Sobre todo, porque se ha encontrado evidencia de que las habilidades para tomar de decisiones de los adolescentes parecen estar rezagadas con respecto a su desarrollo cognitivo general (Wigfield, Lutz y Laurel Wagner, 2005).

Por su parte, Gustafsson y Blömeke (2018) reportaron cambios en los niveles de logro académico en diferentes grupos de edad para el caso de Dinamarca, donde sólo se observaron pequeñas diferencias entre los grupos de edad, y para Finlandia, donde los grupos de mayor edad tuvieron un bajo rendimiento tanto en materias relacionadas con el idioma como en aritmética.

En otro conjunto de estudios Lepper, Corpus e Iyengar (2005) reportaron que, conforme avanza la edad, el compromiso de los niños con su trabajo escolar decrece, así como su disfrute de actividades académicas. Este tipo de hallazgos se vuelve interesante debido a que la edad en sí misma parece ser un tema a considerar cuando se habla de la construcción de instrumentos de medición.

Definición operacional

Edad: día, mes, año.

Estado civil

Definición teórica

El término *estado civil o conyugal*, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 1994), se define como la situación de hecho de la población de 12 años y más en relación con las leyes y costumbres matrimoniales del país. En la definición del INEGI (2001), se emplea el término *estado conyugal*, que hace referencia a la condición de unión o matrimonio de la población de 12 y más años en el momento de la entrevista, de acuerdo con las leyes o costumbres del país. Según los datos de la Encuesta Intercensal 2015 sobre la situación conyugal de los jóvenes de entre 15 a 19 años, 88.6% es soltero y 10.5%, unido o casado.

Relación con el desempeño académico

Ramírez (2014) reporta que, para las mujeres, el estado civil está asociado con su desempeño académico; en particular, la condición de soltería está relacionada con un mejor desempeño. Probablemente esto se deba a que cuentan con mayor tiempo para poder dedicarle a la escuela, en comparación con las mujeres casadas. Para el caso de los hombres, el estado civil resultó no estar asociado con su desempeño.

En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012) se presentan datos que indican que la probabilidad de desertar si los jóvenes de este nivel educativo se casan; se incrementa en 25 puntos porcentuales en comparación con los estudiantes que permanecen solteros. Además, los jóvenes casados o aquellos que se encuentran en situaciones de embarazo o con hijos tienen una probabilidad de desertar mayor a 60%.

Definición operacional

Estado civil:

- A) Soltero.
- B) Casado o en unión libre.
- C) Separado o divorciado.

Lengua indígena

Definición teórica

De acuerdo a Valdés (2000), los censos de población en México consideran a la población indígena desde 1985, y para distinguirla registran la lengua que hablan las personas.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (INEGI, 2015) ha empleado una metodología que permite cuantificar a la población indígena basándose en la definición del hogar indígena. Este criterio se basa en la consideración de que el hogar es un espacio de identificación y transmisión de la cultura dentro del cual existen lazos de parentesco y afectividad fuertes que inciden en el desarrollo de las identidades, por lo cual las generaciones más jóvenes compartirán y asumirán como propias ciertas características de cultura indígena.

De acuerdo con Sandoval-Forero y Montoya-Arce (2013), en el periodo de 1990 a 2010 la población indígena se incrementó en números absolutos de 21.28% para el área rural y 58.2% en el área urbana. La definición de indígenas urbanos es posible porque los indígenas migrantes que pertenecían a un entorno rural migran a una zona urbana. También ocurre que algunos indígenas nacieron en ciudades debido a que sus papás o abuelos migraron. En otras ocasiones, algunos indígenas viven primero en una comunidad pequeña que al incrementar su número de habitantes se urbaniza.

Relación con el desempeño académico

De acuerdo con Schmelkes (2013), la situación con respecto al acceso a la educación de los indígenas ha sido históricamente difícil. En este documento se reporta que el sistema educativo actual debe hacer mayores esfuerzos en la inclusión de la población indígena, pero además se recomienda invertir más esfuerzos en la mejor evaluación educativa de dicho sector.

En esta misma línea, Horbath y Gracia (2018) reportan que la discriminación que experimentan niños y jóvenes indígenas migrantes en escuelas urbanas mexicanas limita su derecho a la educación. Además, en este contexto también se les está restringiendo el ejercicio de sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales.

En realidad, no se ubicaron estudios destacados sobre el desempeño académico en este nivel educativo de poblaciones indígenas.

Definición operacional

¿Alguno de tus padres habla una lengua indígena?

	Sí	No	No sé
Madre	A)	B)	C)
Padre	A)	B)	C)

Situación laboral actual

Definición teórica

Todos los países tienen una legislación que hace referencia al límite de edad para participar en actividades productivas; sin embargo, en los países que se encuentran en vías de desarrollo la edad de incorporación al trabajo la define la necesidad de colaborar con el ingreso familiar. La fuerza de trabajo o mano de obra se conforma por los hombres y mujeres que tienen entre 15 y 64 años de edad, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Valdés, 2000).

Relación con el desempeño académico

De acuerdo con Fazio (2004) puede haber un efecto positivo del trabajo de las personas mientras están estudiando, sobre todo si se toma en cuenta que según la definición de la OIT los estudiantes de este nivel educativo ya son considerados fuerza de trabajo. Sin embargo, se reporta que este efecto positivo sólo se observa cuando existe una vinculación entre el trabajo y los temas de estudio, lo cual en este nivel educativo se torna difícil, sobre todo cuando se cursa una educación preparatoria más que técnica o encaminada al campo laboral. También es importante considerar que el número de horas semanales (hasta cinco diarias) dedicadas al trabajo debe ser moderado, para que no interfiera con las actividades escolares (Staff, Schulenberg, Bachman y Jerald, 2010).

Definición operacional

¿Trabajas actualmente? (toma en cuenta que tu trabajo puede ser asalariado o sin pago, por ejemplo, trabajar en un negocio familiar)

- a) Sí
- b) No

¿Cuánto tiempo llevas trabajando?

- a) No trabajo
- b) Menos de un mes
- c) Entre 1 y 5 meses
- d) Entre 6 y 11 meses
- e) Entre 1 y 2 años
- f) Más de 2 años

¿Cuántas horas a la semana dedicas a trabajar?

- a) No trabajo
- b) De 1 a 6
- c) De 7 a 12
- d) De 13 a 18
- e) De 19 a 24
- f) 25 o más

¿Cuál es el motivo principal por el que trabajas?

- a) No trabajo
- b) Independizarme de mi familia
- c) Tener más dinero para mis gastos personales
- d) Contar con recursos para continuar estudiando
- e) Adquirir experiencia laboral
- f) Ayudar a mantener a mi familia
- g) Ayudar en el negocio familiar

Trayectoria académica

En los cuestionarios de contexto generalmente se explora información relativa a la historia escolar de cada alumno representada por algunas características generales relacionadas con su educación anterior y la escuela donde se encuentra actualmente.

El concepto de trayectorias educativas presentado por Cardozo Politi (2016) incluye la reconstrucción de la historia escolar de los jóvenes de este nivel educativo entre 2009 y 2014; además, se identifican aspectos relevantes como acceso y acreditación, ausentismo, interrupción de los estudios, cambios de escuela, etcétera.

Tipo de escuela

Definición teórica

Los estudiantes que ingresan al nivel medio superior pueden ser muy distintos en cuanto a los conocimientos y habilidades adquiridos en ciclos escolares anteriores. Sin embargo, la información que se obtenga de su institución de procedencia puede brindar un panorama general sobre sus antecedentes.

Desde la perspectiva de Torres Septién (1998), una de las grandes diferencias entre las escuelas públicas y privadas radica en que estas últimas tienen probablemente más libertad de gestión y mayores recursos con respecto a las primeras, que depende totalmente del Estado mexicano. Además, estos dos tipos de escuelas, al menos en el caso de México, se influyen mutuamente; por un lado, las escuelas privadas han aportado algunas ideas pedagógicas a las escuelas públicas, pero estas últimas siempre tendrán la ventaja de la cobertura más amplia y, por lo tanto, la experiencia que acumulan como sistemas de educación siempre será más enriquecedora.

Relación con el desempeño académico

Una manera fundamental para identificar el tipo de educación que han recibido estos estudiantes a lo largo de su trayectoria académica es conocer el tipo de escuela de la cual provienen; en este caso se consideró el nivel educativo anterior (secundaria). Es muy claro que la educación pública en México cubre un espectro más amplio de niveles socioeconómicos, y por esta razón también atiende a una proporción más grande de alumnos con factores de riesgo (Cardozo Politi, 2016).

Por su parte, Quiroz, Dari y Cervini (2018) y Fernández y Del Valle (2013) reportan que la brecha existente entre los rendimientos académicos de estudiantes de escuelas privadas y públicas se explica por diferencias en el nivel socioeconómico y en la cantidad y la calidad de los recursos de la escuela, y no por las formas de organización escolar, práctica pedagógica, cultura institucional, etcétera.

En general, estas investigaciones reconocen que hay instituciones con un nivel académico superior al de otras (Anguiano, Martínez, Ponce, Colina, Cerritos y Rodríguez, 2003); sin embargo, se han encontrado hallazgos contradictorios: algunos estudios indican que los jóvenes provenientes de escuelas públicas obtienen mejores resultados (Arias, Chávez y Muñoz, 2006), y otros consideran que los estudiantes que provienen de escuelas privadas en general tienen mejor rendimiento académico en niveles de estudios superiores (Pimienta, Flores y Rodríguez, 2015).

Definición operacional

Estudiaste tercer grado de la secundaria en una escuela:

- a) Pública
- b) Privada

¿En qué tipo de escuela estudiaste el último año de secundaria?

- a) General y técnica
- b) Telesecundaria
- c) Secundaria abierta
- d) Para adultos o INEA
- e) Para trabajadores
- f) Examen del CENEVAL (Acuerdo 286)
- g) Comunitaria

Rendimiento escolar

Definición teórica

El rendimiento escolar hace referencia a la valoración o las calificaciones que les fueron asignadas a los estudiantes en cada nivel educativo que cursaron, independientemente del tipo de evaluaciones que se hayan realizado, lo cual puede ser muy variable; por ejemplo, algunos sistemas de evaluación pueden considerar exámenes y trabajos escritos o actividades fuera del salón de clase, etc. (Chaín y Ramírez, 1997).

Relación con el desempeño académico

Sobre el promedio, algunos autores (Borghans, Duckworth, Heckman y Ter Weel, 2008) resaltan que es un indicador que no sólo refleja los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumno, sino otras características de éste, por ejemplo, la motivación que tiene para estudiar, el compromiso académico, etc.

En otra línea de investigación, en un estudio donde se controlaron los efectos del nivel socioeconómico, se mostró que los jóvenes provenientes de poblaciones más vulnerables que cuentan con mejores antecedentes académicos tienen mayores aspiraciones educativas y en el concurso de asignación a la educación media de la zona metropolitana de la Ciudad de México eligen instituciones de EMS de mayor demanda (García-Castro y Bartolucci, 2007; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

Definición operacional

¿Cuál fue tu promedio general en la secundaria?

6.0 – 6.9	7.0 – 7.9	8.0 – 8.4	8.5 - 8.9	9.0 - 9.4	9.5 - 9.9	10
A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)

¿Cuál es tu promedio general en la educación media superior?

6.0 – 6.9	7.0 – 7.9	8.0 – 8.4	8.5 - 8.9	9.0 - 9.4	9.5 - 9.9	10
A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)

Beca

Definición teórica

Las becas, definidas como el apoyo financiero, constituyen una herramienta que permite que algunos agentes como los gobiernos o instituciones privadas generen mayores oportunidades para los estudiantes, ya sea porque cuentan con escasos recursos o porque es importante invertir en sus cualidades particulares. Estas intervenciones generalmente están orientadas a la eficiencia y la generación de oportunidades.

Esta idea se deriva de que las desigualdades existentes en la sociedad podrían llegar a ser reproducidas por el sistema educativo, reduciendo las posibilidades reales de educarse de ciertos grupos vulnerables (Bordalejo, 2010).

Relación con el desempeño académico

En un estudio presentado por Celis, Martínez y Lozano (2005) se destaca un efecto general de las becas PRONABES-UNAM sobre el desempeño y la permanencia en el ciclo escolar 2003-2004 para 5 533 alumnos que fueron seleccionados como becarios; también destacaron que el efecto del Programa de becas sobre la deserción y el logro total de los objetivos varía según el semestre o año escolar en el que se encuentre inscrito en estudiante.

Definición operacional

Indica si has recibido beca en el nivel medio superior por alguno de los siguientes motivos.

	Sí	No
Alto rendimiento	A)	B)
Necesidad económica	A)	B)
Actividad deportiva	A)	B)

Habilidades socioemocionales

Definir las habilidades socioemocionales ha sido una tarea continua a lo largo de los años, y aunque el listado varía dependiendo de la fuente que se revise, hay algunas bien identificadas y que han prevalecido en cada revisión del tema; éstas son: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades interpersonales y toma responsable de decisiones (CASEL, 2018). Cada una destaca por la importancia que representa para el bienestar y la plenitud del adolescente; cabe destacar que estas habilidades no están aisladas y contienen una serie de habilidades transversales y características cercanas entre sí. Se podría resumir a cada habilidad como un conjunto de habilidades más pequeñas con un fin común.

Autoeficacia

Definición teórica

La autoeficacia en el ámbito académico se refiere al autoconcepto de los individuos y las creencias y percepciones que se forman las personas específicamente en torno a dominios académicos, lo cual se diferencia de dominios más generales, como emocionales, sociales, etc. (Bong y Skaalvik, 2003). Por esta razón, en este apartado se incluyen dos ámbitos específicos, el uso de la computadora y el dominio del idioma inglés.

Relación con el desempeño académico

De acuerdo con la teoría cognitiva social de Bandura, las creencias de autoeficacia influyen en las elecciones de las personas y en los cursos de acción que siguen (Pajares y Schunk, 2001). Perels, Gürtler y Schmitz (2005) sostienen que la autoeficacia tiene efectos positivos sobre la autorregulación, el esfuerzo y la persistencia, y, por lo tanto, las creencias de autoeficacia ejercen una poderosa influencia en el nivel de logro académico de los individuos.

En ámbitos más específicos, los estudiantes que confían en sus capacidades de escritura anticipan altas calificaciones en las tareas de este tipo y, por la calidad de su trabajo, esperan obtener mejores calificaciones. Por el contrario, los estudiantes que dudan de su capacidad de escritura prevén calificaciones bajas incluso antes de comenzar a escribir. Los resultados esperados de estas interpretaciones imaginadas se proyectarán de manera diferente: éxito académico y mayores opciones para el primero; fracaso académico y posibilidades reducidas para el segundo (Pajares y Schunk, 2001).

Lo mismo ocurre con otros ámbitos específicos como el uso de la computadora; Sam, Othman y Nordin (2005) reportan que las actitudes positivas hacia las computadoras y la alta autoeficacia hacia las actividades que se realizan con las mismas reducen los niveles de ansiedad, y son factores importantes para ayudar a las personas a aprender habilidades informáticas.

En otra línea de investigación, Méndez y Peña (2013) reportan que los factores motivacionales y los aspectos afectivos han sido considerados tan importantes como la aptitud lingüística en el éxito del aprendizaje de idiomas.

Definición operacional

Califica tu nivel de habilidad para *leer en inglés* los siguientes contenidos:

	No lo sé hacer	Poco hábil	Hábil	Muy hábil
Avisos en periódicos	A)	B)	C)	D)
Noticias	A)	B)	C)	D)
Textos académicos	A)	B)	C)	D)
Novelas	A)	B)	C)	D)

Con qué frecuencia realizas las siguientes *actividades en la computadora*:

	Nunca	1 día a la semana	De 2 a 3 días a la semana	De 4 a 5 días a la semana	Más de 5 días a la semana
53. Buscar información en internet	A)	B)	C)	D)	E)
54. Crear y editar un documento utilizando un procesador de texto como Word	A)	B)	C)	D)	E)
55. Adjuntar y descargar archivos de los correos electrónicos	A)	B)	C)	D)	E)
56. Manejar hojas de cálculo como Excel (captura de datos, formato, ordenamientos y uso de fórmulas)	A)	B)	C)	D)	E)

Persistencia

Definición teórica

La variable aquí considerada es la determinación. De acuerdo con Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007) se puede definir como la persistencia y la motivación por alcanzar metas a largo plazo; se ha propuesto que este constructo presenta una estructura de dos componentes: perseverancia de esfuerzo y consistencia de intereses (Duckworth y Quinn, 2009).

Relación con el desempeño académico

Distintas investigaciones han resaltado la importancia del efecto de la autorregulación sobre el desempeño académico. De acuerdo con Duckworth *et al.* (2007), la determinación está estrechamente relacionada con muchas variables que contribuyen al bienestar de las personas; entre ellas se destaca el desempeño académico. Existe evidencia de que dicha variable puede ser tan esencial como la capacidad cognitiva para el desempeño académico y, además, es independiente de ésta.

Utilizando el Grade Point Average (GPA)¹ en una muestra de estudiantes de una liga atlética universitaria que incluye equipos deportivos de ocho universidades privadas en el noreste de los Estados Unidos, se encontró que los niveles de determinación estaban asociados con el promedio de calificaciones.

En otro estudio se encontró que la determinación fue buen predictor de la permanencia (no deserción) en dos clases de cadetes de la academia militar de Estados Unidos después su primer verano. Finalmente, en una investigación más se mostró que los participantes en un National Spelling Bee² con puntuaciones altas en determinación solían trabajar más duro y por periodos más prolongados de tiempo que sus pares con menor puntaje, lo que se traduce en un mejor rendimiento por parte de los participantes con mayor determinación. Otra evidencia es que los adultos con mayor educación tienen más determinación con respecto a otros (Duckworth *et al.*, 2007).

Definición operacional

Indica qué tanto te describe lo siguiente:

	No me describe	Me describe parcialmente	Me describe totalmente
Alguna vez me obsesioné con una idea o meta por un tiempo corto, pero más tarde perdí el interés	A)	B)	C)
Los problemas inesperados me desaniman	A)	B)	C)
Tengo dificultad para mantener mi atención en metas que requieren varios meses para ser terminadas	A)	B)	C)
Soy una persona que se esmera	A)	B)	C)
A menudo me pasa que después de tener una meta cambio a otra	A)	B)	C)
A veces nuevas ideas o metas me distraen de las que ya tenía establecidas	A)	B)	C)
Termino todo lo que empiezo	A)	B)	C)
Soy una persona que trabaja duro	A)	B)	C)

Manejo de estrés

Definición teórica

De acuerdo con Fink (2016), el estrés es un fenómeno altamente personalizado que varía entre las personas en función de la vulnerabilidad y la resistencia individual, y entre los diferentes tipos de tareas. Diehl y Hay (2010) enmarcan la relevancia del papel de las percepciones que se tienen sobre el control personal del estrés, que definen como un factor de resiliencia.

¹ Es el promedio de calificaciones que indica el nivel de desempeño académico de un estudiante; tiene la intención de evaluar si se cumple con los estándares y expectativas establecidos por el programa de estudios o la universidad a la cual se pretende ingresar.

² Es el Concurso Nacional de Ortografía, una de las competencias más importantes de Estados Unidos.

Relación con el desempeño académico

Tice y Baumeister (1997) reportan que la procrastinación académica tiene un papel de mediación parcial en relación con la autoestima, y uno de mediación completa en relación con dudar de sí mismo y el logro académico. También encontraron una relación entre la postergación académica, la depresión, la ansiedad, el estrés y el bajo rendimiento académico. Desde este punto de vista, tanto el estrés como la procrastinación se conceptualizan como variables que afectan negativamente la vida académica y social de los individuos (Duru y Balkis, 2014).

Existe evidencia de que esto puede afectar el rendimiento académico (Baker, 2003; Macan, Shahani Dipboye, y Phillips, 1990; Nonis, Hudson, Logan y Ford, 1998; Struthers, Perry y Menec, 2000; Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005). Se ha propuesto que estos efectos pueden ser indirectos, pues un adecuado desarrollo de estas habilidades propicia en los estudiantes mejores conductas sociales que fomentan un mayor involucramiento en el salón de clases y, de ahí, un mayor aprovechamiento. Por estas razones se consideró relevante plantear qué tan estresante perciben su ambiente los estudiantes de este nivel educativo. Otro aspecto importante es que, igual que las otras variables no cognitivas planteadas en el cuestionario, es posible enseñar a manejar el estrés a los estudiantes.

Definición operacional

En el último mes, ¿con qué frecuencia te sucedió lo siguiente?

	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Me afectó algo que me ocurrió inesperadamente	A)	B)	C)	D)
Me sentí incapaz de controlar cosas importantes en mi vida	A)	B)	C)	D)
Pensé que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer	A)	B)	C)	D)
Me enojé porque las cosas que me ocurrieron estaban fuera de mi control	A)	B)	C)	D)
Sentí que las dificultades se acumulaban tanto, que no pude superarlas	A)	B)	C)	D)

Empatía

Definición teórica

De acuerdo con Levenson y Ruef (1992), la empatía es una parte fundamental de una emoción que proporciona un puente entre los sentimientos de una persona y los de otra. La noción de empatía comprende el dominio psicológico y el fisiológico.

Relación con el desempeño académico

Algunas conductas sociales han sido relacionadas con el rendimiento académico en la escuela (Konrath, O'Brien y Hsing, 2011; Schumann, Zaki y Dweck, 2014). Una de estas conductas sociales es la empatía; de manera general este término se refiere a las reacciones de un individuo ante las experiencias de otro. En la investigación se distinguen dos clases de respuestas empáticas: una de índole cognitivo, que se refiere a la habilidad de entender la perspectiva del otro, y la segunda de tipo emocional, que se refiere a una reacción ante la conducta de otros. La capacidad de mostrar empatía hacia los demás ha sido considerada importante en sí misma independientemente de su posible asociación con el logro académico. En general, la empatía permite a las personas relacionarse; promueve la cooperación y la unidad más que el conflicto y el aislamiento. Dada la prevalencia de conductas de conflicto, antisociales y otro tipo de interacciones desagradables con la gente, los investigadores han estado interesados en factores como la empatía, que puedan promover relaciones cooperativas y prosociales.

Definición operacional

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Puedo captar con facilidad si otra persona quiere participar en una conversación	A)	B)	C)	D)
Puedo identificar fácilmente si una persona dice una cosa, cuando en realidad quiere decir otra	A)	B)	C)	D)
Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona	A)	B)	C)	D)
Me doy cuenta cuando estoy siendo entrometido, incluso si la otra persona no me lo dice	A)	B)	C)	D)
Puedo darme cuenta si otra persona está ocultando sus verdaderas emociones	A)	B)	C)	D)
Me esfuerzo para que los demás me entiendan	A)	B)	C)	D)
Me resulta fácil ponerme en el lugar de otra persona	A)	B)	C)	D)
Mis amistades suelen hablarme de sus problemas porque dicen que realmente les comprendo	A)	B)	C)	D)

Toma de decisiones

Definición teórica

Consiste en la valoración de opciones ante una circunstancia que requiera la selección de alguna de ellas después de evaluar sus implicaciones. Incluye, por un lado, la capacidad de *vigilancia* de las personas para clarificar los objetivos que desean alcanzar, buscar la información relevante e imparcial acerca de los problemas a los que se enfrentan y evaluar las alternativas antes de tomar una decisión. Por otro lado, consiste también en *ceder la decisión* a un tomador de decisiones que escapa del conflicto, procrastinando (deja las decisiones para más adelante), cediendo la responsabilidad a alguien más o construyendo racionalizaciones para objetar las alternativas (Janis y Mann, 1977).

Relación con el desempeño académico

La toma de decisiones y los patrones de afrontamiento que se encuentran dentro de ellas se han relacionado con diferentes variables, por ejemplo: estrés, autoeficacia y satisfacción con la vida (Mann, Burnett, Radford y Ford, 1997; Luna y Laca, 2014; Mann, Jones, Wolf y Wade, 2011). En el entorno escolar los alumnos se enfrentan a la toma de decisiones de forma constante, y algunas situaciones les pueden generar conflicto. Por ello, es importante estudiar la relevancia que presentan los patrones de afrontamiento en el desempeño académico. Uno de esos patrones es el factor de vigilancia, asociado con niveles moderados de estrés, en donde la persona clarifica los objetivos de la decisión, esboza un conjunto de alternativas, busca información relevante, asimila información de manera objetiva y evalúa las alternativas disponibles antes de tomar una decisión; en otras palabras, la persona centra su atención en la búsqueda de información para asegurar la elección más conveniente al resolver un problema específico.

Definición operacional

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Considero todas las opciones cuando tomo decisiones	A)	B)	C)	D)
En una decisión trato de encontrar cuáles son las desventajas de cada opción	A)	B)	C)	D)
Antes de tomar la decisión trato de recolectar mucha información	A)	B)	C)	D)
Procuró tener claros mis objetivos antes de decidir	A)	B)	C)	D)
Tomo decisiones sólo si realmente tengo que hacerlo	A)	B)	C)	D)
Prefiero que otros tomen la decisión	A)	B)	C)	D)
Me disgusta la responsabilidad que involucra tomar decisiones	A)	B)	C)	D)
Prefiero que la gente que está mejor informada que yo, decida por mí	A)	B)	C)	D)
Pierdo mucho el tiempo en asuntos triviales antes de tomar una decisión	A)	B)	C)	D)
Incluso cuando he tomado una decisión, demoro en implementarla	A)	B)	C)	D)
Demoro en tomar decisiones hasta que es muy tarde	A)	B)	C)	D)
Cada vez que enfrente una decisión difícil, soy pesimista de encontrar una buena solución	A)	B)	C)	D)
Me siento presionado con el tiempo que tengo para tomar una decisión	A)	B)	C)	D)
Se me dificulta pensar correctamente si tengo que tomar una decisión de prisa	A)	B)	C)	D)
Después de que tomo una decisión paso mucho tiempo convenciéndome de que fue lo correcto	A)	B)	C)	D)

Expectativas educativas y económicas

Definición teórica

Una de las variables motivacionales más analizadas en el ámbito educativo la constituyen las expectativas de los estudiantes, lo cual se refiere a las cogniciones personales que

realizan los individuos sobre su desempeño futuro. En el contexto escolar se han explorado las expectativas que los estudiantes tienen sobre los resultados académicos que alcanzarán (Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley y Carlstrom, 2004; Legault, Green-Demers y Pelletier, 2006). En cuanto a las expectativas económicas, de acuerdo con Marjoribanks (1998), se definen como la valoración idealista de cuánto dinero se percibirá en el futuro, lo cual no necesariamente refleja realidades socioeconómicas específicas; sin embargo, son relevantes para considerar cuál es el retorno económico que perciben los estudiantes.

Relación con el desempeño académico

Investigadores como Paechter, Maier y Macher (2010) han resaltado que las expectativas de logro académico son uno de los mejores predictores sobre resultados académicos. Por otra parte, también se han estudiado las expectativas económicas que presentan los estudiantes asociadas con la terminación de un grado o nivel educativo. La teoría de capital humano ha proporcionado este marco de investigación; en ella se propone que la relación positiva entre ingresos económicos y educación alienta a continuar los estudios en niveles superiores, por lo que existen diversos estudios que han examinado esta relación (Brunello, Lucifora y Winter-Ebmer, 2001).

Definición operacional

¿Cuál es el nivel máximo de estudios que esperas alcanzar?

- Nivel medio superior (educación profesional técnica, bachillerato general o bachillerato tecnológico)
- Carrera de técnico universitario (nivel técnico superior universitario o profesional asociado)
- Licenciatura
- Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

Si una persona de tu edad termina el nivel medio superior y no continúa estudiando, ¿cuánto crees que va a ganar mensualmente cuando tenga entre 30 y 40 años de edad?

\$4000 o menos	\$4001 a \$7000	\$7001 a \$10000	\$10001 a \$15000	\$15001 a \$20000	\$20001 a \$30000	Más de \$30000
A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)

Si tú terminas el nivel medio superior y no continúas estudiando, ¿cuánto esperas ganar mensualmente cuando tengas entre 30 y 40 años de edad?

\$4000 o menos	\$4001 a \$7000	\$7001 a \$10000	\$10001 a \$15000	\$15001 a \$20000	\$20001 a \$30000	Más de \$30000
A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)

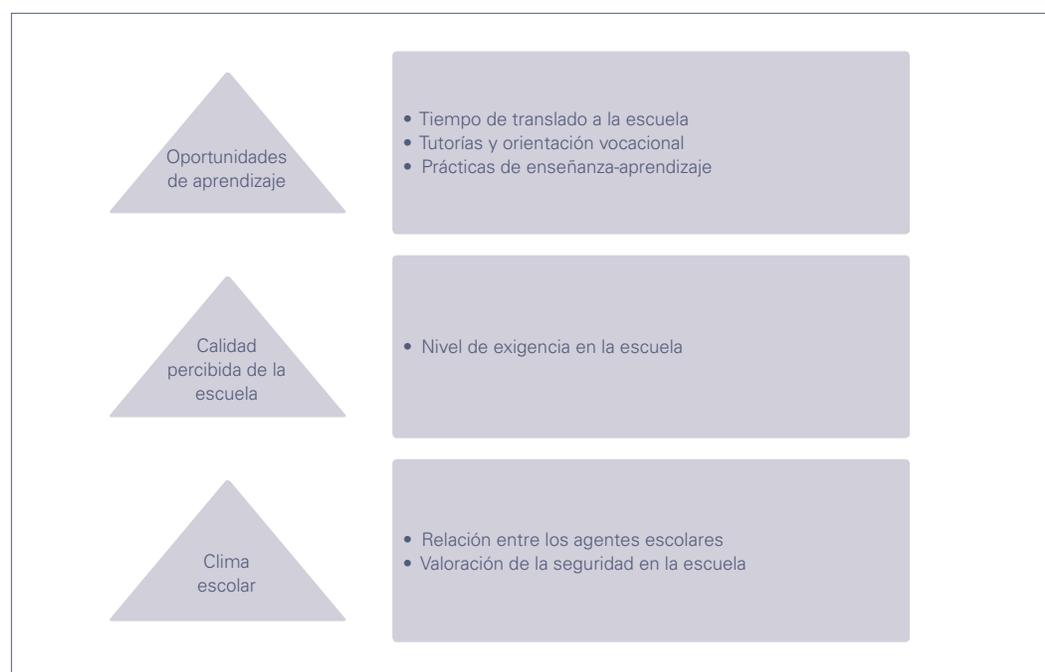
Si una persona de tu edad termina una carrera universitaria, ¿cuánto crees que va a ganar mensualmente cuando tenga entre 30 y 40 años de edad?

\$4000 o menos	\$4001 a \$7000	\$7001 a \$10000	\$10001 a \$15000	\$15001 a \$20000	\$20001 a \$30000	Más de \$30000
A)	B)	C)	D)	E)	F)	G)

5. Variables escolares

En esta sección se organizan las variables incluidas en este cuestionario, según la estructura explicada anteriormente, sobre el ámbito escolar (figura 5.1).

Figura 5.1 Variables del ámbito escolar



Fuente: elaboración del autor con base en el cuestionario de contexto.

Oportunidades de aprendizaje

El concepto de oportunidades de aprendizaje tiene su origen en la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (Cueto, Ramírez, Pain y León, 2003). Dicha institución ha organizado gran parte de las evaluaciones internacionales del rendimiento escolar en las últimas décadas; lo que se observó consistentemente es que no todos los estudiantes habían tenido acceso a la misma información y, por lo tanto, no siempre aprendían el material sobre el cual estaban siendo evaluados; así se define la oportunidad de aprendizaje, y la falta de ella produce resultados insatisfactorios de desempeño académico.

Tiempo de traslado a la escuela

Definición teórica

Este concepto, según Santos (2001), hace referencia a la lejanía de la escuela del estudiante, lo cual incluye, por un lado, el tiempo de traslado y, por otro, si el alumno vive o no en la misma localidad en la que se ubica la escuela a la que debe asistir.

Relación con el desempeño académico

En los datos de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS 2012) y en la Encuesta Nacional de Juventud (ENJUVE 2010) se evidencia que jóvenes abandonaron la escuela porque se encontraba lejos del lugar donde viven (7.6% y 5.8%, respectivamente).

En México, como en otros países, las instituciones educativas, principalmente de los niveles medio superior y superior, se concentran en las grandes ciudades, en donde existen mayor crecimiento económico, mayor densidad poblacional y más servicios de transporte público. Esto permite que los servicios educativos sean de mayor calidad. Debido a esto, los jóvenes se ven obligados a trasladarse, por lo que los estudiantes de zonas rurales e indígenas se encuentran en desventaja (CEPE, 2005; Zhan, Yan, Zhu y Wang, 2015).

Por otro lado, el acceso a las escuelas ubicadas en zonas urbanas se dificulta, ya que el tiempo de traslado se incrementa, lo que puede influir en el desempeño de los alumnos, debido a que cuentan con menos tiempo para realizar sus tareas; esto podría propiciar la disminución del compromiso o la motivación académica (Xu, 2009).

Definición operacional

En promedio, ¿cuánto tiempo tardas en el recorrido a tu escuela?

- a) Máximo 15 minutos
- b) De 15 a 30 minutos
- c) De 30 minutos a una hora
- d) Entre una y dos horas
- e) Más de dos horas

Tutorías y orientación vocacional

Definición teórica

De acuerdo con Contreras (2004), la práctica de orientación y tutoría es aquella en la que el orientador, que bien puede ser el docente, ha recibido entrenamiento y preparación para ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos, de tal modo que es capaz de ayudarlos

en la toma de decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional. Además, se consideran procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios sustentados en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno. En estos casos, son los agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) quienes asumen la función de facilitar y promover el desarrollo integral de sus estudiantes.

Relación con el desempeño académico

La orientación vocacional en estudiantes de nivel medio superior se vuelve crucial, ya que estos jóvenes se enfrentan a tomar la decisión de elegir una licenciatura. Dicha decisión está determinada por su autoeficacia, intereses y expectativas académicas, así como por el apoyo social con el que cuentan en el momento preciso de tomar la decisión (Jiang y Zhang, 2012). Sin embargo, son pocos los sistemas educativos que implementan un sistema de orientación vocacional como parte del currículo (Orthner, Jones-Sanpei, Akos y Rose, 2013). Existe suficiente evidencia que relaciona positivamente la orientación vocacional y el compromiso con la motivación académica de los estudiantes de nivel medio superior (Anderman y Patrick, 2012; Duchesne, Mercier y Ratelle, 2012; Jiang y Zhang, 2012; Perry, Liu y Pabian, 2010); para el caso de los programas de tutorías existe menos información, sobre todo porque en muchas ocasiones se dan como parte de una estrategia remedial, principalmente para los estudiantes de bajo desempeño académico.

Definición operacional

¿Tienes asignado un tutor en esta escuela para recibir acompañamiento académico?

- a) Sí
- b) No

En tu escuela, ¿recibiste orientación (educativa, de estudios, vocacional, entre otras)?

- a) Sí
- b) No

Prácticas de enseñanza-aprendizaje

Definición teórica

Los docentes son importantes y la calidad de la enseñanza es esencial para un sistema educativo exitoso. El concepto de calidad de los docentes hace referencia a todos los recursos que el profesor emplea en el aula para dar su clase. Éstos incluyen los conocimientos y habilidades que el docente tiene en su repertorio, así como un conjunto de recursos no

cognitivos que le permiten llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta perspectiva, se considera al conocimiento de contenido de los profesores y al conocimiento pedagógico como elementos cruciales para la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes (Holtsch, Hartig y Shavelson, 2018).

Relación con el desempeño académico

En un trabajo anterior, Hanushek y Rivkin (2009) sugieren que las diferencias en el rendimiento entre estudiantes pueden atribuirse a las características de la escuela, principalmente a las menores educación y experiencia de los docentes en las escuelas de la mayoría de los estudiantes que se desarrollan en contextos con pocas oportunidades.

En diversas investigaciones se ha resaltado el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un agente en contacto directo con el alumno (López, 2014). Por ejemplo, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el papel del docente es un factor fundamental en el desarrollo de la educación en nuestro país (OCDE, 2010).

Definición operacional

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades?

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Utiliza ejemplos cercanos a la realidad (vida diaria) para ayudar a tu aprendizaje	A)	B)	C)	D)
Relaciona tus conocimientos previos con los nuevos	A)	B)	C)	D)
Estimula la participación de los alumnos, los anima(n) a que expresen sus opiniones, discutan y formulen preguntas	A)	B)	C)	D)
Ayuda a los alumnos que tienen dificultades con algún tema	A)	B)	C)	D)
Emplea mapas conceptuales, cuadros sinópticos y esquemas para facilitar el aprendizaje	A)	B)	C)	D)

Por favor responde lo siguiente considerando sólo al último maestro de Matemáticas que tuviste en el nivel medio superior.

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades?

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Falta a clase	A)	B)	C)	D)
Llega tarde	A)	B)	C)	D)
Deja ejercicios de práctica	A)	B)	C)	D)
Da retroalimentación de las tareas	A)	B)	C)	D)
Resuelve dudas y preguntas en clase	A)	B)	C)	D)
Presenta los temas de manera ordenada	A)	B)	C)	D)
Enseña los procedimientos para resolver un problema o ejercicio	A)	B)	C)	D)
Deja proyectos	A)	B)	C)	D)
Utiliza ejemplos cercanos a la realidad (vida diaria) para ayudar a tu aprendizaje	A)	B)	C)	D)
Relaciona tus conocimientos previos con los nuevos	A)	B)	C)	D)
Estimula la participación de los alumnos, los anima a que expresen sus opiniones, discutan y formulen preguntas	A)	B)	C)	D)
Ayuda a los alumnos que tienen dificultades con algún tema	A)	B)	C)	D)
Emplea mapas conceptuales, cuadros sinópticos y esquemas para facilitar el aprendizaje	A)	B)	C)	D)
Organiza actividades grupales como debates, mesas redondas, foros, trabajo en equipo o talleres	A)	B)	C)	D)

¿Con qué frecuencia te deja ejercicios y tareas que te ayudan a...

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
memorizar conceptos y procedimientos?	A)	B)	C)	D)
aplicar los conocimientos adquiridos en clase a problemas o situaciones?	A)	B)	C)	D)

Calidad de la escuela

De acuerdo con Francisco Miranda López (INEE, 2018), la calidad educativa se define como la mejora de los distintos componentes educativos en una relación de interacción entre el proceso educativo y sus resultados. Este proceso se relaciona con tres vertientes: los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de docentes y directivos.

Nivel de exigencia de la escuela

Definición teórica

Según Schmelkes (1994), la exigencia es el principal motor de la calidad educativa, y cada escuela tiene sus propias exigencias. Los alumnos pueden considerar una escuela como exigente desde que están en el proceso de ingreso por el currículo, por las reglas de disciplina, por las actividades o tareas que se les solicitan dentro y fuera del aula (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), así como por la frecuencia, la cantidad y el tiempo destinados para realizarlas (Cerruti y Binstock, 2012).

De acuerdo con Poggi (2006), la escuela sigue siendo la institución social donde los aprendizajes son obligatorios. Es éste el foco central en que se ubica el concepto de exigencia escolar, pues no es el único ámbito donde se aprende, pero sí el espacio socialmente recortado donde la interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza en sus distintas formas, lo cual reúne a docentes y alumnos. En este sentido, los saberes adquiridos en la escuela se convierten en herramientas, y de esta manera la falta de exigencia priva a los estudiantes de oportunidades.

Relación con el desempeño académico

La exigencia en el ámbito educativo es un aspecto en el que participan diversas figuras, como el profesor (habilidades docentes, preparación, entusiasmo) o los alumnos (vocación, motivación, condiciones). Pero también influyen diversos factores, como las políticas institucionales, el ambiente de enseñanza, el diseño de programas y la evaluación del aprendizaje (Poggi, 2006).

Debido a lo anterior, la investigación en relación con la exigencia ha sido limitada, posiblemente por la dificultad de obtener un indicador medible para todos los subsistemas (Wyatt, Wiley, Camara y Proestler, 2012) y porque en el aula está determinada por el profesor (Matsumura, Slater y Crosson, 2008). Sin embargo, sea cual sea el tipo de exigencia, la percepción que tengan los alumnos al respecto puede influir en su desempeño académico (Cerruti y Binstock, 2012). Además, los alumnos aprenden mejor cuando los docentes son más exigentes y tienen altas expectativas sobre ellos (Schmelkes, 1994).

Los alumnos que participan en clases más rigurosas alcanzan grados académicos mayores, mejores puntajes en pruebas de desempeño y muestran un mayor compromiso escolar (Cerruti y Binstock, 2012; Khan, Ahmad e Iqbal, 2014; Wyatt *et al.*, 2012). Por el contrario, la exigencia académica se relaciona de manera negativa con la reprobación, el fracaso escolar, la deserción y el ausentismo (Cerruti y Binstock, 2012; Wyatt *et al.*, 2012).

Definición operacional

Califica el nivel de exigencia académica de la escuela donde cursas el nivel medio superior.

Nada exigente	Poco exigente	Exigente	Muy exigente
A)	B)	C)	D)

Clima escolar

El clima escolar se relaciona con variables como la seguridad, las relaciones interpersonales, el espacio físico, etc. Bradshaw, Waasporp, Debnam y Lindstrom (2014) vinculan los conceptos de compromiso (relaciones respeto a la diversidad y participación escolar), seguridad (emocional, física, uso de sustancias) y ambiente (físico, académico, bienestar y disciplinar), y los enmarcan en un contexto donde se comparten opiniones, valores y actitudes entre alumnos, docentes y administradores, lo cual tiene que ver con conductas aceptables, normas establecidas y valores educativos y sociales.

The National School Climate Center lo define como la calidad de la vida escolar basada en las experiencias personales de los estudiantes, padres y personal de la escuela, y recomienda incluir cuatro dimensiones para medir este constructo: seguridad, relaciones, ambiente de enseñanza-aprendizaje y contexto externo (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro y Guffey, 2012).

Relación entre los agentes escolares

Definición teórica

Este constructo incluye las relaciones sociales que dentro del ámbito educativo se establecen entre todos los agentes involucrados (directores, docentes, alumnos, padres de familia y personal) (La Salle, Meyers, Varjas y Roach, 2015; Voight y Hanson, 2012).

Relación con el desempeño académico

Voight y Hanson (2012), por su parte, encontraron que algunas de las variables que más afectan el desempeño académico fueron, en primer lugar, las relaciones docente-alumno, seguidas de expectativas y apoyo en el aprendizaje; orden en el aula y establecimiento de normas; relaciones positivas entre los alumnos, y competencia social y emocional de los estudiantes.

Algunos estudios han mostrado que las relaciones interpersonales en la escuela tienen impacto en el clima escolar. Los docentes trabajan mejor cuando tienen mejores relaciones personales en su ambiente de trabajo y, debido a eso, la calidad de su desempeño se incrementa, lo cual se refleja en los resultados de sus alumnos (Bradshaw *et al.*, 2014; Goe, Bell y Little, 2008) y en la satisfacción del personal (Cohen, Pickeral y McCloskey, 2009).

Definición operacional

Califica las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

	Mala	Regular	Buena	Excelente
Entre estudiantes	A)	B)	C)	D)
Entre estudiantes y docentes	A)	B)	C)	D)
Entre docentes	A)	B)	C)	D)

Califica las relaciones entre estudiantes y personal directivo.

- a) No lo conozco
- b) Mala
- c) Regular
- d) Buena
- e) Excelente

Valoración de la seguridad en la escuela

Definición teórica

Algunos autores indican que el clima escolar hace referencia a las características del ambiente que influyen en el desarrollo social y académico de los estudiantes, lo cual incluye la calidad de las relaciones docente-estudiante y estudiante-pares; las expectativas y el apoyo para el aprendizaje; el grado de acuerdo de conectividad, pero también la seguridad que los alumnos experimentan dentro y alrededor de la escuela (Voight y Hanson, 2012).

Bergh (2015) midió este constructo por medio de preguntas específicas sobre la existencia de problemas dentro de la escuela, el seguimiento de normas, la resolución de conflictos y la motivación hacia el aprendizaje.

Relación con el desempeño académico

La evaluación de este constructo es muy relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en parte porque impacta en la satisfacción del personal (Cohen, Pickeral y McCloskey, 2009) y en los puntajes de los estudiantes en pruebas de desempeño (Goe, Bell y Little, 2008). Está asociado de manera negativa con la motivación académica, la deserción, el ausentismo, la suspensión, el uso de drogas y las conductas agresivas (Bradshaw *et al.*, 2014).

El *bullying* entra dentro de este rubro y es definido por Farrington (1993) como la repetida opresión a una persona a la que se le percibe con poca fortaleza física y psicológica, por otra más poderosa, lo cual provoca un desequilibrio de poder dentro de las relaciones interpersonales de los estudiantes y genera reacciones negativas tales como falta de

concentración, baja autoestima, soledad y ansiedad, fracaso y dificultades escolares (Trianes, 2000). Las investigaciones sobre *bullying* han recalcado que esto no es un hecho aislado ni propio de ciertos países (Plan Internacional, 2008), sino que afecta a un gran porcentaje de estudiantes. En 2007 Plan Internacional efectuó un estudio sobre violencia escolar en 49 países en desarrollo y en 17 desarrollados. El estudio comprueba que el *bullying* es común en las escuelas de todo el mundo, y que los estudiantes afectados por el hostigamiento escolar generalmente desarrollan problemas de concentración y dificultades de aprendizaje.

En otro estudio realizado por Figueroa (2018) se examinó la violencia escolar a partir de seis dimensiones: verbal, física, psicológica, daños materiales y violencia a través de medios relacionados con las tecnologías de la información y acoso escolar; tomo esto considerando aspectos estructurales y culturales. A manera de conclusión, según este estudio se detectaron algunas formas de violencia escolar que, sin embargo, eran “conductas normales” para las personas que fueron objeto de la investigación.

Por otro lado, algunos autores consideran que la escuela está obligada a implementar diversas acciones preventivas de conductas violentas (Addington, 2003; Crepeau-Hobson, Filaccio y Gottfried, 2005; Muschert y Peguero, 2010); sin embargo, no se cuenta con evidencia de algunas escuelas que se han visto obligadas a establecer medidas de seguridad dentro y fuera del recinto educativo. Existe poca investigación sobre el impacto que tienen estas medidas, tanto para los alumnos como en la disminución de la violencia (Perumean-Chaney y Sutton, 2013).

Definición operacional

Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela te...

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
golpean, patean, cachetean o maltratan físicamente	A)	B)	C)	D)
ofenden con insultos, groserías o apodos hirientes	A)	B)	C)	D)
excluyen, ignoran o rechazan	A)	B)	C)	D)
roban, esconden o te quitan tus cosas	A)	B)	C)	D)
molestan por medio de redes sociales (instagram, facebook, twitter), correo electrónico o mensajes de texto por el celular	A)	B)	C)	D)
obligan a hacer cosas que no quieres	A)	B)	C)	D)

¿Consideras a tu escuela un lugar seguro?

- a) Nada seguro
- b) Poco seguro
- c) Seguro
- d) Muy seguro

Indica la frecuencia con la que los estudiantes de tu escuela realizan lo siguiente:

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Insultan, ofenden o ridiculizan a sus compañeros	A)	B)	C)	D)
Destruyen el mobiliario o dañan las instalaciones	A)	B)	C)	D)
Consumen droga	A)	B)	C)	D)
Llevar armas (navajas, cuchillos, pistolas)	A)	B)	C)	D)
Se roban las pertenencias de los estudiantes	A)	B)	C)	D)
Golpean o empujan a otros estudiantes	A)	B)	C)	D)
Lesionan o lastiman a otros estudiantes	A)	B)	C)	D)

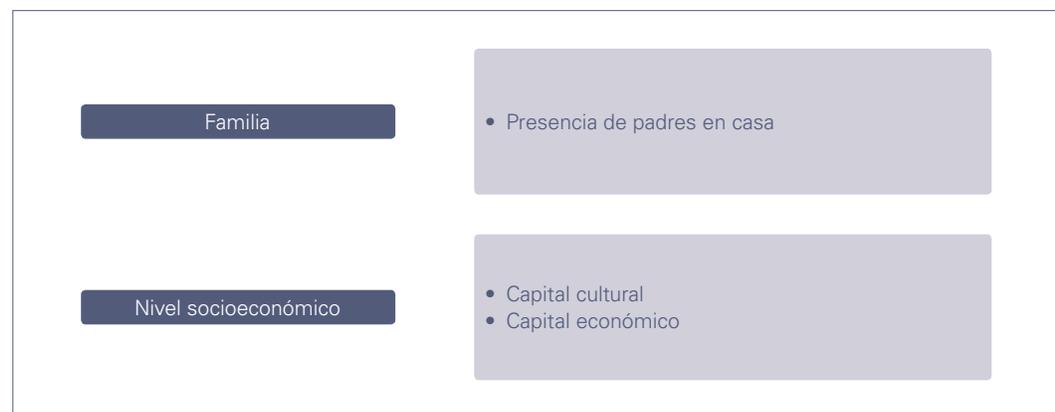
Cuando hay problemas (discusiones, peleas, etc.) entre tus compañeros, ¿con qué frecuencia los profesores intervienen para resolverlos?

- a) Nunca
- b) Pocas veces
- c) Muchas veces
- d) Siempre

6. Variables sociales

En esta sección se organizan, según la estructura explicada anteriormente, las variables relacionadas con el ámbito social (figura 6.1).

Figura 6.1 Variables del ámbito social



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario de contexto.

Familia

La familia, desde un punto de vista demográfico, es una fuente importante de información, ya que en ella se reproducen normas y comportamientos sociales, se observan las pautas de producción y reproducción, y se crean e intercambian lazos de solidaridad y comprensión, pero también de problemas y conflictos. Desde esta perspectiva, el concepto de familia se refiere a compartir el mismo techo, el presupuesto para comer y al hecho de que por lo menos alguna persona tenga vínculos de parentesco con el jefe del hogar (puede ser conyugal, consanguíneo o político) (INEGI, 1999).

Presencia de los padres en casa

Definición teórica

Los cambios que México presenta en los ámbitos social, económico, cultural y político inciden en transformaciones familiares, ocasionando la existencia de una mayor diversidad de hogares (INEGI, 2015).

Esta variable hace referencia a un hogar según la conceptualización del INEGI (2015), en la cual al menos uno de los integrantes del mismo tiene parentesco —por ejemplo, es hermano(a), esposo(a), etc.— con la jefa o el jefe del hogar; este concepto comprende a las familias nucleares, ampliadas y compuestas. Al parecer, la presencia (o ausencia) de los padres en el hogar puede explicarse por alguno de los siguientes eventos sociales: la jefatura femenina aumentó 4 puntos porcentuales entre 2010 y 2015, y actualmente hay mujeres al frente de 29% de los hogares (INEGI, 2015).

Relación con el desempeño académico

Los patrones de desempeño académico dependen, en gran medida, de la estructura de la familia del estudiante de los grados medios. En el estudio de Sneed (2015) se encontró un rendimiento académico moderadamente más bajo en los promedios generales de los estudiantes que provenían de estructuras familiares distintas a la de los hogares de dos padres, además de que los estudiantes que provenían de un entorno familiar alternativo tuvieron un desempeño académico ligeramente más bajo.

Por su parte, Hixson (2012) no encontró una correlación entre la estructura familiar y el rendimiento en lectura, y Kim (2011) llegó a la conclusión de que los niños experimentaron una disminución en su desempeño académico en matemáticas, como consecuencia de la disolución del matrimonio de sus padres naturales. Sin embargo, otros estudios (Weiser y Riggio, 2010) han señalado que los niños de hogares rotos pueden tener éxito, como el resultado ya sea de la autoeficacia o de la intervención (Christenson, Rounds y Gorney, 1992). Lareau (2003) resaltó la importancia de la familia y el apoyo de ésta para la capacidad de aprender de los estudiantes. Por su parte, Pong, Dronkers y Hampden-Thompson (2003) encontraron que los niños pequeños que pertenecen a un hogar monoparental tienen un menor desempeño académico en matemáticas.

Shukla, Tombari, Toland y Danner (2015) afirman que el apoyo que los estudiantes perciben por parte de sus padres en su hogar para tareas relacionadas con la escuela está asociado con dos variables: la orientación de metas personales y la persistencia en las clases de matemáticas. Este estudio se realizó con datos recabados con un cuestionario aplicado a 1 534 alumnos en el sureste de Estados Unidos. Los resultados indican que el apoyo que reciben los jóvenes en casa por parte de los padres para su desempeño escolar está significativa y positivamente asociado con la motivación académica y la persistencia de las matemáticas en el aula, lo cual puede contribuir a mejorar el logro académico de los estudiantes.

Por su parte, Muhammad, Tehsin, Malik, Muhammad y Muhammad (2013) afirman que la participación de los padres en la educación de sus hijos, junto con los factores ambientales y económicos, puede afectar el desarrollo del niño en áreas como la cognición, el lenguaje y las habilidades sociales. Numerosos estudios en esta área han demostrado la importancia de la interacción familiar y la participación en los años previos al ingreso a la escuela (Bergsten, 1998; Hill, 2001; Wynn, 2002). Resultados de otras investigaciones también han demostrado que un esfuerzo por parte de los padres para participar en la educación de sus hijos puede mejorar su rendimiento académico (Driessen, Smit

y Slegers, 2005; Fan y Chen 2001; Hong y Ho, 2005). El fracaso escolar, por otro lado, se ha relacionado con las conductas de riesgo y los resultados negativos, como abuso de sustancias, delincuencia y problemas emocionales y de comportamiento (Annunziata, Houge, Faw y Liddle, 2006).

Aunque existe poca investigación disponible sobre la relación entre la participación de los padres y el logro académico de los estudiantes de las escuelas de nivel medio superior, en el estudio de Muhammad *et al.* (2013) se encontró que, aun en este nivel, la participación de los padres está relacionada con el rendimiento académico de sus hijos; sin embargo, muchos son los factores que pueden contribuir en el nivel de participación de los padres y el rendimiento académico en la escuela secundaria.

Definición operacional

¿Vives con las siguientes personas?

	Sí	No
Madre	A)	B)
Padre	A)	B)

Nivel socioeconómico

Identificar qué factores se encuentran asociados al rendimiento académico siempre ha tenido mucha relevancia. Investigadores sociales, sociólogos, psicólogos y economistas han delineado claramente cómo las diferencias en los recursos materiales de una familia se relacionan con los resultados que logran los hijos en el trayecto de su vida (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn y Smith, 1998; Huston, Wright, Marquis y Green, 1999). Especialmente, el nivel socioeconómico familiar impacta de manera muy importante el desempeño académico de los estudiantes, en virtud de que es fuente de acumulación de oportunidades educativas (Bradley y Corwyn, 2002; Kilpatrick y Kerres, 2006; Schulz, 2005).

Debido a esta relevancia, existe una gran variabilidad de medidas, indicadores o índices generados alrededor de este concepto, lo cual da lugar a estudios como el de Canales y Solís (2009) para determinar si la escala socioeconómica del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) presentaba algún sesgo para la población mexicana. Analizaron los datos de PISA 2006 utilizando el modelo de Rasch.¹ Los resultados mostraron que no se podía concluir que había sesgo.

En otras evaluaciones de variables económicas Davis-Kean (2005) identificó que el ingreso familiar y la escolaridad de los padres tenían un efecto significativo sobre el rendimiento escolar. Siguiendo esta vertiente de investigación (la relacionada con la educación),

¹ El Análisis de Rasch es un modelo muy utilizado en evaluación educativa que establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado en términos de la diferencia entre la medida del rasgo de una persona y la medida del estímulo utilizado (Tristan, 2002).

estudios empíricos más recientes han operacionalizado el constructo mencionando que la cultura o educación de los padres es un elemento crucial para su definición (Dumais, 2002). Se asume que el nivel de escolaridad que tienen los padres influye en la acumulación de bienes, servicios y recursos no cognitivos que se asocian a la permanencia en la escuela y también al desempeño académico de los hijos (Fernández, Banegas, Blanco y Méndez, 2004). Desde esta perspectiva es difícil tener sólo un indicador o variable relacionada con el nivel socioeconómico.

Capital cultural y capital económico

Definición teórica

Se encuentra a menudo en la literatura que la pertenencia a un determinado nivel socioeconómico ejerce una gran influencia en el comportamiento de los estudiantes (Sirin, 2005); al igual que en la literatura revisada en este documento, todas las variables parecen estar influenciadas por el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres. Sin embargo, las estimaciones de la situación socioeconómica general a menudo proporcionan poca información sobre los procesos mediante los cuales el nivel socioeconómico ejerce su influencia sobre la familia y sus integrantes. Es posible que los padres con diferentes niveles socioeconómicos interpreten el mismo comportamiento de sus hijos de manera diferenciada. Por esta razón, muchos estudios sobre nivel socioeconómico también tienen legitimidad como una variable contextual dentro de la crianza de los hijos y el bienestar de los estudiantes (DeGarmo, Forgatch y Martínez, 1999).

Así, el nivel socioeconómico se constituye, desde alguna perspectiva teórica (se puede construir de varias formas según los objetivos de cada estudio), por el capital cultural (escolaridad de los padres y acceso a la información de los estudiantes) y el capital económico (bienes materiales de los padres).

Relación con el desempeño académico

Se hace esta diferenciación entre variables, porque, aunque están altamente relacionadas, se ha encontrado que para el desempeño académico en exámenes estandarizados el efecto del capital cultural es mayor. Esto puede deberse a que los padres transforman el capital económico en capital cultural cuando deciden invertir en la adquisición de recursos didácticos para el hogar (libros, acceso a internet, etc.). De esta forma, los padres se convierten en una ventana de acceso a servicios, actividades y bienes que facilitan el aprendizaje (Bourdieu y Nice, 1977; Fernández, Banegas, Blanco y Méndez, 2004; Sullivan, Borgida, Jackson, Riedel, Oxendine y Gangl, 2002). Además, como se ha presentado en los apartados anteriores, tienen efectos sobre la elección y la preferencia de escuelas.

Sin embargo, el estudio de estos componentes no es particularmente sencillo. Caro, Sandoval-Hernández y Lüdtke (2014) realizaron una investigación donde, tras revisar varios estudios sobre educación, resaltan que el concepto de nivel socioeconómico ha hecho importantes contribuciones al estudio de la desigualdad educativa; sin embargo, están

limitados por la naturaleza de la variable (es considerada una variable formativa en modelos de análisis de variables latentes). Este concepto se representa con un modelo de medición formativo que depende principalmente de las variables que lo integran, las cuales son diferentes en distintos estudios; además, parece carecer de un sentido teórico sólido (Bollen y Lennox, 1991). Y, como tal, su uso para explicar los mecanismos de las influencias familiares en la educación (y por lo tanto en la elección de escuelas) no está claro. En cambio, los indicadores que se presentan como variables latentes reflexivas se basan en teorías más claramente establecidas, como el capital social, el cultural y el económico, y este tipo de variables puede ofrecer mejores explicaciones cuando se busca establecer sus relaciones con otras, en particular, el desempeño académico. Metodológicamente, el análisis de componentes principales en el que la causalidad depende de los elementos utilizados en su construcción se adapta bien a la medida formativa de nivel socioeconómico, mientras que los modelos de análisis factorial confirmatorio son apropiados para los modelos reflexivos (Caro, Sandoval-Hernandez y Lüdtke , 2014).

Definición operacional

¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tu madre (contesta aunque ya haya fallecido)?

- a) No estudió
- b) Primaria
- c) Secundaria
- d) Nivel medio superior o carrera técnica
- e) Licenciatura
- f) Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por tu padre (contesta aunque ya haya fallecido)?

- a) No estudió
- b) Primaria
- c) Secundaria
- d) Nivel medio superior o carrera técnica
- e) Licenciatura
- f) Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

¿Hasta qué nivel educativo quieren tus padres que estudies?

- a) Nivel medio superior
- b) Carrera técnica superior (después del nivel medio superior)
- c) Licenciatura
- d) Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)

¿Cuántos libros hay en tu casa? (No incluyas revistas, periódicos o libros de texto).

- a) Ninguno
- b) De uno a 10
- c) De 11 a 25
- d) De 26 a 50
- e) De 51 a 100
- f) Más de 100

Del siguiente listado de bienes, señala cuántos hay en tu casa.

	Ninguno	1	2	3	4 o más
Computadora	A)	B)	C)	D)	E)
Televisor	A)	B)	C)	D)	E)
Automóvil	A)	B)	C)	D)	E)

En tu casa, ¿cuentas con los siguientes bienes y servicios?

	Sí	No
Teléfono convencional (fijo)	A)	B)
Horno de microondas	A)	B)
Televisión por cable o vía satélite	A)	B)
Internet	A)	B)

7. Uso de la información recabada a partir del instrumento

A lo largo de este documento se ha presentado un conjunto de evidencia empírica y teórica reportada en literatura nacional e internacional que da cuenta de las bases teóricas del Cuestionario de Contexto para Alumnos del nivel medio superior 2017.

En este sentido, se quiere resaltar el hecho de que el uso de estas variables debe ser muy cuidado con respecto al rigor técnico que cada área del conocimiento recomienda (ya sea sociología, demografía, economía, psicología, etc.). Se espera que la literatura aquí proporcionada sobre la definición teórica y la relación con el desempeño académico de cada variable contribuya al mejor aprovechamiento de los datos que se generarán a partir de este instrumento.

Hay muchas variables aquí incluidas que se refieren a constructos psicológicos englobadas con el nombre de habilidades socioemocionales; otras variables se consideraron demográficas (en un ámbito personal) y se han usado tradicionalmente para generar grupos de contraste; otras más representan condiciones sociales que pueden conformar índices o indicadores (según el marco teórico que se decida tomar como referencia). Se recomienda, pues, utilizar las herramientas metodológicas según los objetivos que se persigan, lo cual no implica seguir un método en particular, sino más bien tener claro qué metodología se va a seguir para el análisis (y, si es el caso, construcción de indicadores, constructos, etc.) y qué tipo de inferencias o afirmaciones se pueden hacer al respecto.

En la línea del establecimiento de relaciones y correlaciones, ya sean teóricas o empíricas entre variables, se recomienda que no únicamente se considere la estructura (tabla 3.1) planteada, sino que, además, se revisen la operacionalización de la variable y los antecedentes teóricos desde la perspectiva del objetivo que se persiga en cada caso, ya que, si bien la literatura sobre la educación y las variables que se relacionan con ella es amplia, este documento no pretende proponer o restringir ningún uso específico de estas variables: más bien tiene como intención proporcionar información confiable y clara que sea la base de generación de investigaciones relevantes que contribuyan al desarrollo de investigación educativa, encaminada sobre todo a proveer información sobre las políticas públicas.

A lo largo del camino recorrido por este documento cabe expresar la reflexión de que el objetivo final de este tipo de instrumentos es claramente ser herramientas científicas para afirmar, con la mayor precisión posible, cuáles son los aspectos que inciden en el desempeño académico de los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN), y de esta manera contribuir de manera modesta pero firme al progreso del país.

Referencias

- Addington, L. A. (2003). Students' fear after Columbine: Findings from a Randomized Experiment. *Journal of Quantitative Criminology*, 19(4), pp. 367-387.
- Aguilar Criado, E., Lozano Cabedo, C., López Moreno, I., y Pérez Chueca, A. (2009). Entre la tradición y la innovación: políticas de empleo femenino y desarrollo rural. *Sociología del Trabajo*, 65, pp. 111-135.
- Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Anderman, E. M., y Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. En Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Anguiano, J., Martínez, A., Ponce, R., Colina, C., Cerritos, A., y Rodríguez, R. (2003). Desempeño académico en los exámenes de los alumnos de la licenciatura de Médico Cirujano y su relación con el bachillerato y plantel de procedencia. *Revista de la Educación Superior en Línea*, (112).
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., y Liddle, A. H. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), pp. 105-113.
- Arias, F. Chávez, A., y Muñoz, I. V. (2006). El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), pp. 5-22.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 569-591.
- Bergh, D. (2015). Measuring Adolescent Perceptions of School Climate –An analysis of the Psychometric Properties of a scale using Australian adolescent data. Conferencia presentada en The Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS), 20-24 de agosto de 2015. Fukuoka, Japón.
- Bergsten, M. C. (1998). *Infancy and early childhood: Opportunities and risks*. Pennsylvania: Kids Count Partnership.
- Best, J. R., Miller, P. H., y Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review*, 29(3), pp. 180-200.
- Blalock, H. M. (1990). *Auxiliary measurement theories revisited*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Bollen, K., y Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological bulletin*, 110(2), p. 305.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (eds.) (1993). *Testing structural equation models*. SAGE Focus Editions, 154. Thousand Oaks: SAGE.

- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), pp. 1-40.
- Bordalejo, M. M. (2010). Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5(5), pp. 561-582.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., y Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), pp. 972-1059.
- Bourdieu, P., y Nice, R. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), pp. 371-399.
- Bradshaw, C. P., Waasporp, T. E., Debnam, K. J., y Lindstrom, J. S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), pp. 593-604.
- Brunello, G., Lucifora, C., y Winter-Ebmer, R. (2001). The wage expectations of European college students. CEPR Discussion Paper # 2817.
- Canales, S. D., y Solís, G. R. (2009). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación PISA. En *Memoria in extenso. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área* (vol. 10).
- Cardozo Politi, S. (2016). Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014.
- Caro, D. H., Sandoval-Hernández, A., y Lüdtke, O. (2014). Cultural, social, and economic capital constructs in international assessments: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), pp. 433-450.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2018). Core SEL Competencies. Recuperado de: <https://casel.org/core-competencies/>
- Celis, M. E., Martínez, J., y Lozano, J. (2005). Los programas de becas de la UNAM: Características de operación y análisis inicial de su impacto académico. Ponencia en Memorias del Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional "Retos y expectativas de la Universidad". Experiencias y dilemas de la reforma. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- CEPE. Consejo de Especialistas para la Educación (2005). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: autor.
- Cerruti, M., y Binstock, G. (2012). Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. *Psykne*, 18(2), pp. 97-112.
- Chaín, R., y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 102, p. 79.
- Chiu, M. M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: Country and students differences. *Social Forces*, 88(44), pp. 1645-1676.
- Christenson, S. L., Rounds, T., y Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), pp. 178-206.
- Cohen, J., Pickeral, T., y McCloskey, M. (2009). The Challenge of Assessing School Climate. *Educational Leadership*, 66(4), pp. 67-84.
- Contreras, D. L. M. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), pp. 1-22.

- Crepeau-Hobson, M. F., Filaccio, M., y Gottfried, L. (2005). Violence prevention after Columbine: A survey of high school mental health professionals. *Children and Schools*, 27(3), pp. 157-165.
- Cueto, S., Ramírez, C., Pain, O., y León, J. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), p. 294.
- DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S., y Martínez, Jr., C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, 70(5), pp. 1231-1245.
- Diehl, M., y Hay, E. L. (2010). Risk and resilience factors in coping with daily stress in adulthood: The role of age, self-concept incoherence, and personal control. *Developmental Psychology*, 46(5), p. 1132.
- Driessen, G., Smit, F., y Slegers, P. (2005) Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), pp. 509-532.
- Duchesne, S., Mercier, A., y Ratelle, C. F. (2012). Vocational exploration in middle school: Motivational characteristics of students and perceptions of the learning environment. *Canadian Journal of Counselling Psychology*, 46, pp. 367-386.
- Duckworth, A. L., y Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), pp. 166-174.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), p. 1087.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), pp. 44-68.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., y Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63(3) pp. 406-423.
- Duru, E., y Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Egitim ve Bilim*, 39(173).
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., y Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), p. 103.
- ENDEMS (2012). Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. SEP. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- ENJUVE (2010). Encuesta Nacional de Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud. Recuperado de: <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/index.php/enjuve-38?id=245:encuesta-nacional-de-juventud-enjuve-2010ycatid=1>
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22.
- Farrington, D. P. (1993). *Understanding and Preventing Bullying. Crime and Justice*, (17), pp. 381-458.
- Fazio, M. V. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Documentos de Trabajo.

- Fernández, A., y Del Valle, A. (2013). Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA. *Revista CEPAL*, (111).
- Fernández, T., Banegas, I., Blanco, E., y Méndez, G. (2004). Fundamentos teóricos de los conceptos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del Sistema de cuestionarios de contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008. Documento de trabajo. México: INEE.
- Figueroa, H. M. R. (2018). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(33), pp. 15-43.
- Fink, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: lessons from anxiety. En *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 3-11). Cambridge: Academic Press.
- García-Castro y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), pp. 1267-1288.
- Goe, L., Bell, C., y Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center on Teacher Quality.
- Gustafsson, J. E., y Blömeke, S. (2018). Development of School Achievement in the Nordic Countries During Half a Century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), pp. 386-406.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2009). Harming the best: How schools affect the black-white achievement gap. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(3), pp. 366-393.
- Hill, N. E. (2001) Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), pp. 686-697.
- Hixson, J. T. (2012). The relationship of student family structure and absence type to reading achievement. Tesis doctoral. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Holtsch, D., Hartig, J., y Shavelson, R. (2018, junio). Do Practical and Academic Preparation Paths Lead to Differential Commercial Teacher "Quality"? *Vocations and Learning*, pp. 1-24.
- Hong, S., y Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), pp. 32-42.
- Horbath, J. E., y Gracia, M. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*, 13(2), pp. 151-185.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., y Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental psychology*, 35(4), p. 912.
- Hyde, J. S., y Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), p. 53.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Acerca del INEE. Recuperado el 6 de octubre de 2018, de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1994). *Las familias mexicanas*. México: autor.

- INEGI (1999). *Las familias mexicanas*. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825491529/702825491529_1.pdf
- INEGI (2001). *Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000* (t. I). México: INEGI.
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Janis, I. L., y Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Nueva York: Free Press.
- Jiang, A. P., y Zhang, Z. P. (2012). Using social cognitive career theory to predict the academic interests and goals of Chinese middle vocational-technical school students. *Public Personnel Management, 41*(5), pp. 59-68.
- Khan, W., Ahmad, S. M., e Iqbal, M. (2014). School excellence: Principals' perceptions and students' expectations. *Journal of Social Sciences, 8*(2), pp. 15-25.
- Kilpatrick Demaray, M., y Kerres Malecki, C. (2006). A review of the use of social support in anti-bullying programs. *Journal of School Violence, 5*(3), pp. 51-70.
- Kim, H. S. (2011). Consequences of parental divorce for child development. *American Sociological Review, 76*(3), pp. 487-511.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., y Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 15*(2), pp. 180-198.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Los Angeles: University of California Press.
- La Salle, T. P., Meyers, J., Varjas, K., y Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*(3), pp. 157-166.
- Legault, L., Green-Demers, I., y Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Towards an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), pp. 567-582.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., e Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology, 97*(2), p. 184.
- Levenson, R. W., y Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(2), p. 234.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., y Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(6), pp. 1123-1135.
- López Zepeda, A. O. (2014). El papel de docente como un factor para disminuir el abandono escolar en alumnos de primeros semestres de la licenciatura en ingeniería industrial de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Luna Bernal, A. C. A., y Laca Arocena, F. A. V. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología (PUCP), 32*(1), pp. 39-66.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., y Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), pp. 760-768.

- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., y Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), pp. 1-19.
- Mann, E. A., Jones, J. A., Wolf, S. E., y Wade, C. E. (2011). Computer decision support software safely improves glycemic control in the burn intensive care unit: a randomized controlled clinical study. *Journal of Burn Care y Research*, 32(2), pp. 246-255.
- Marjoribanks, K. (1998). Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis. *The Journal of Psychology*, 132(3), pp. 328-336.
- Martínez, M., y Ángel, M. (2012). La educación media superior en México. Balance y perspectivas.
- Matsumura, L.C., Slater, S. C., y Crosson, A. (2008). Classroom Climate, Rigorous Instruction and Curriculum, and Students' Interactions in Urban Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 108(4), pp. 293-312.
- Méndez López, M. G., y Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1), pp. 109-124.
- Miranda, F. (2018). Calidad educativa: del concepto normativo a una agenda para su medición. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), pp. 63-67. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/gaceta/gaceta10/G10ES.pdf>
- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollok, S., Cohen, G., e Ito, T. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: a classroom study of values affirmation. *Science*, 330(6008), pp. 1234-1237.
- Muhammad, W. R., Tehsin, F., Malik, M. S., Muhammad, S., y Muhammad, A. K. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Scienc*, 3(8), pp. 209-223.
- Muschert, G. W., y Peguero, A. (2010). The Columbine effect and school antiviolence policy. *Research in Social Problems and Public Policy*, 17, pp. 117-148.
- Nonis, S. A., Hudson, G. I., Logan, L. B., y Ford, C. W. (1998). Influence of perceived control over time on college students' stress and stressrelated outcomes. *Research in Higher Education*, 39, pp. 587-605
- Northrop, F. S. C. (1947). *The Logic of the Sciences and The Humanities*. Nueva York: World Publishing Company.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Académicos (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México.
- OCDE (2015). OCDE better life index. Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/about/better-life-initiative/>
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Akos, P., y Rose, R. A. (2013). Improving Middle School Student Engagement Through Career-Relevant Instruction in the Core Curriculum. *The Journal of Educational Research*, 106(1), pp. 27-38.
- Paechter, M., Maier, B., y Macher, D. (2010). Students' expectations and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers y Education*, 54(1), pp. 222-229.

- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En Riding, R. J., y Rayner, S. G. (eds.). *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- Perels, F., Gürtler, T., y Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction, 15*(2), pp. 123-139.
- Perry, J. C., Liu, X., y Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist, 38*(2), pp. 269-295.
- Perumean-Chaney, S. E., y Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice, 38*(4), pp. 570-588.
- Pimienta, J. H., Flores, E., y Rodríguez, I. (2015). Características de los estudiantes asociadas a la evaluación del desempeño docente en bachillerato. Conferencia presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa.
- Plan Internacional (2008). *Plan Aprender sin Miedo. La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Working: Plan. Recuperado de: <https://plan-international.es/informe-aprender-sin-miedo#download-options>
- Poggi, M. (2006). ¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta. *El Monitor de la Educación, 5*(7).
- Pong, S. L., Dronkers, J., y Hampden-Thompson, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single-versus two parent families. *Journal of Marriage and Family, 65*(2), pp. 681-699.
- Quiroz, S. S., Dari, N. L., y Cervini, R. A. (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre Educación Secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(4), pp. 79-97.
- Ramírez, C. (2014). Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 66*, pp. 201-222.
- 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), pp. 261-288
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., y Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the Internet: A study among undergraduates in UNIMAS. *Journal of Educational Technology y Society, 8*(4).
- Sandoval-Forero, E. A., y Montoya-Arce, B. J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de población, 19*(75), pp. 239-266.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 31*(3).
- Saris, W. E., y Gallhofer, I. N. (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research*. Hoboken: John Wiley y Sons.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interameri, 32. OEA.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía, 4*(1), pp. 5-13.

- Schulz, W. (2005). Measuring the Socio-Economic Background of Students and Its Effect on Achievement on PISA 2000 and PISA 2003. Artículo preparado para el Annual Meeting of the American Educational Research Association. 7-11 de abril. San Francisco, CA.
- Schumann, K., Zaki, J., y Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit: beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), pp. 475-493
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2018). Planea en Educación Media Superior. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Shukla, Y. S., Tombari, K., A., Toland, M., y Danner W, F., (2015). Parental Support for Learning and High School Students' Academic Motivation and Persistence in Mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), pp. 44-56.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), pp. 417-453.
- Sneed, Jr. (2015). Effects of student family structure and attendance on academic achievement in middle grades mathematics. Recuperado de: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2100&context=doctoral>
- Solís, P., Rodríguez, E., y Brunet, N., (2013) Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la Educación Media Superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1103-1136.
- Staff, J., Schulenberg, J. E., Bachman, J., y Jerald, G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education*, 83(3), pp. 183-200.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(3), pp. 185-209.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), pp. 581-592.
- Sullivan, J. L., Borgida, E., Jackson, M. S., Riedel, E., Oxendine, A., y Gangl, A. (2002). Social capital and community electronic networks: for-profit versus for-community approaches. *American Behavioral Scientist*, 45(5), pp. 868-886.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., y Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, 3. Nueva York: National School Climate Center. Recuperado de: www.schoolclimate.org/climate/research.php
- Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), pp. 454-458.
- Torres Septién, V. (1998). *La educación privada en México (1903-1976)*. México: El Colegio de México.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tristan, A. (2002). *Análisis de Rasch para todos*. México: Ceneval.
- Valdés, L. M. (2000). *Población reto del tercer milenio: curso interactivo introductorio a la demografía*. México: UNAM.
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), pp. 81-103.

-
- Voight, A., y Hanson, T. (2012). *Summary of existing school climate instruments for middle school*. San Francisco: REL West at WestEd.
- Weiser, D., y Riggio, H. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(3), pp. 367-383.
- Wigfield, A., Lutz, S., y Laurel Wagner, A. (2005). Early adolescents' development across the middle school years: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), pp. 112-119.
- Wyatt, J., Wiley, A., Camara, W., y Proestler, N. (2012). *The development of an index of academic rigor for College Readiness*. Nueva York: The College Board. Recuperado de: <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2011-11-development-index-academic-rigor-college-success.pdf>
- Wynn, L. (2002). *School readiness: Starting your child off right*. Raleigh, NC: North Carolina Partnership for Children.
- Xu, J. (2009). School location, student achievement, and homework management reported by middle school students. *The School Community Journal*, 19(2), pp. 27-43.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., y Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, pp. 677-706.
- Zhan, G., Yan, X., Zhu, S., y Wang, Y. (2015). Using hierarchical tree-based regression model to examine university student frequency and mode choice patterns in China. *Transport Policy*, 45, pp. 55-65.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González
CONSEJERA PRESIDENTA

Bernardo Naranjo Piñera
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado Herrera
CONSEJERA

UNIDAD ADMINISTRATIVAS

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Magaña Rodríguez (encargado)
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

José de la Luz Dávalos (encargado)
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Tomislav Lendo Fuentes
COORDINACIÓN EJECUTIVA DE LA JUNTA DE GOBIERNO

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Gayosso Sánchez



PLANEA 2017
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
MARCO DE REFERENCIA DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNO

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se empleó la familia tipográfica Univers LT Std.

