

Factores familiares y psicosociales asociados al rendimiento académico de escolares rurales de Chiapas, México

José Ramiro Cortés Pon¹, Jesús Ocaña Zúñiga¹, Germán Alejandro García Lara¹,
 Rubén Antonio Moreno Moreno¹, Víctor Francisco Vesarez Zúñiga¹ y Marcela Contreras Valiserra¹

¹ Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

Resumen

El estudio analiza la correlación entre los factores familiares y psicosociales con el rendimiento académico en una muestra intencional conformada por 546 alumnos de primaria y secundaria de seis comunidades rurales de Chiapas, a quienes se aplicaron las escalas de Autoestima de Rosenberg, de Relaciones Intrafamiliares, de Relación con Mamá y con Papá, Atribucional de Motivación de Logro y Motivación Académica, el Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar; además, de datos sociodemográficos y las calificaciones del último ciclo escolar como referencia para el rendimiento académico. Los resultados indican asociaciones significativas entre un elevado rendimiento académico con puntuaciones altas en la subescala dimensión de unión y apoyo, de la escala de relaciones intrafamiliares, con la subescala del profesor, del cuestionario de clima social, con la motivación intrínseca y con la autoestima, aunque en esta última, con asociación estadísticamente menor; mientras que el bajo rendimiento académico se asocia directamente con la desmotivación del alumno y con bajos puntajes en la relación con papá y con mamá. Lo anterior indica que el rendimiento académico se asocia directamente con factores familiares, la autoestima, la motivación y el clima escolar; aspectos en los que puede focalizarse la intervención para la mejora del desempeño académico de los escolares.

Palabras clave: factores familiares, factores psicosociales y rendimiento académico

Abstract

The study analyzes the relationship between family and psychosocial factors linked with the academic achievement based on an intentional sample of 546 primary and secondary school students from six rural communities in Chiapas, to whom were applied the Rosenberg Self-esteem Scale, Intra-family Relations scale, Mom and Dad relationship scale, Attribution of Motivation of Achievement and Academic Motivation scale, the questionnaire to assess the social school environment, as well as sociodemographic data and grades from the last school year as a reference point for academic performance. The results indicate significant associations among a high academic performance with high scores in the dimension of union and support subscale, the intra-family relationships scale, with the professor subscale, the social environment questionnaire, with intrinsic motivation and self-esteem, although in the latter, with a statistically lower association; whereas the low academic performance is directly associated with the student's demotivation and with low scores in the Mom and Dad relationship scale. The above points indicate that academic performance is directly associated with family factors, self-esteem, motivation and school environment, aspects in which the intervention can be focused to improve the academic performance of schoolchildren.

Key words: family factors, psychosocial factors and academic performance

En varias investigaciones en las que se estudia el rendimiento académico de alumnos de educación básica, las variables que se analizan incluyen el estilo de crianza, formas de control y disciplina, acompañamiento, supervisión, relaciones y expresión afectiva de la familia, la cohesión y pertenencia al grupo de pares, la autoestima (Trevino y Trevino 2003; Vallejo y Mazadiego, 2006; Villarreal, Lopez, Bernal, Escobedo y Valadez, 2009); patrones lingüísticos, nivel socioeconómico (Córdoba, García, Luengo, Vizúete y Feu, 2011), así como factores

Recibido: 16 de julio de 2017 / Aceptado: 21 de abril de 2018.

Correspondencia:

José Ramiro Cortés Pon, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Dirección postal: Libramiento Norte Poniente # 1150, Colonia Lajas Maciel, C.P. 29039, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. E-mail: ramistes@gmail.com

determinados por los hábitos de estudio, el clima escolar y el proceso de enseñanza desarrollado por los docentes (Moreno, 2009).

El rendimiento académico, da cuenta del logro y el nivel de conocimientos obtenidos por el alumno, a partir de algún procedimiento de evaluación y que queda reflejado en las calificaciones (Gonzalez, Caso, Díaz y Lopez, 2012; Navarro, 2003).

Una revisión más específica de esta variable, en cada uno de los niveles de educación básica, indica que, en los alumnos de primaria, los principales factores que inciden en el rendimiento académico son los relacionados con el centro educativo y el docente (Heredia, 2007; Muñoz y Guzmán, 2010) y en secundaria el género, la motivación, las características sociodemográficas y relaciones familiares (Cordova et al., 2011; Chaparro, González y Caso, 2016), entre otros.

Para Rivera y Andrade (2010), las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se procuran sus miembros e incluyen tres dimensiones: la unión y el apoyo familiar, las habilidades y la expresión, fundamentales para el desarrollo de los hijos, sobre todo en los adolescentes. El padre y la madre generan un factor de motivación escolar muy importante, al proveerles de los recursos y espacios idóneos, de su involucramiento brindando apoyo en la realización de actividades extraescolares; lo que, aunado al fomento de condiciones favorables para el estudio de los hijos, son determinantes en su logro académico (Ojeda, Lima y González 2013). Las relaciones paterno-filiales son particularmente relevantes para los estudiantes adolescentes, ya que contribuyen conjuntamente a las características individuales a que logren mejores calificaciones. Así pues, el clima educativo y afectivo motivador repercute en los estudiantes (Gil, 2009; Heredia, 2007; Suárez et al., 2011).

Los factores psicosociales son las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad e incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que pueden asociarse al rendimiento académico, como la autoestima y la motivación (Cordova et al., 2011).

La motivación ejerce una influencia directa en el compromiso que tiene el estudiante con su propio aprendizaje y con su rendimiento en la escuela (Cardozo, 2008; Castro et al., 2010). En este sentido, la motivación de logro (Navarro, 2003) es un factor que incrementa el involucramiento del estudiante en las actividades escolares y el valor que les concede para su realización (Flores y Gómez, 2010).

Bandura (1993), señala a la motivación como el resultado principal de dos fuerzas, en primer lugar, de la expectativa del individuo para alcanzar sus metas, en segundo lugar, del valor de esa meta para el mismo, la cual presenta una relación directa con el desarrollo cognitivo del alumno y su desempeño escolar.

Además de la relevancia que tienen el entorno familiar y la motivación para el aprendizaje y desempeño académico del escolar, la autoestima es un componente psicosocial que contribuye a mejorar el rendimiento académico. La autoestima se reconoce como un indicador de desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona realiza de sus propias características cognitivas, físicas o psicológicas, la cual se construye a partir de la opinión de cada persona sobre sí misma (Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y Medina, 2011). Coopersmith señaló que "la autoestima positiva

requiere establecer una sensación de identidad reforzada por opiniones de los demás y por una constante autoevaluación" (como se cita en Couoh, García, Macías y Olmos, 2014, p. 3). En contraparte los eventos adversos en la vida traen consecuencias que perjudican la autoestima, constituyéndose en un factor de riesgo para un bajo rendimiento académico, es decir, una autoestima baja se relaciona directamente con un rendimiento académico bajo (Gutiérrez, 2007).

En el entorno escolar, el clima social guarda estrecha correlación con la satisfacción respecto de las relaciones con los compañeros y profesores; así, cuando el ambiente es agradable propicia compartir experiencias y, por tanto, la socialización entre pares mejora su desempeño. Es decir, la percepción que el estudiante tiene de su centro educativo, de la relación con sus compañeros y sus profesores tienen influencia positiva en el rendimiento académico (De Giraldo y Mera, 2000).

Los factores familiares y psicosociales y su correlación con el rendimiento académico han sido ampliamente estudiados en contextos urbanos (Gutiérrez, 2007; Roblero y García, 2009; Trevino y Trevino, 2003); no obstante, no se cuenta con trabajos que exploren estos factores en contextos rurales. En Chiapas, la mayor parte de los centros escolares de educación básica, se encuentran en zonas rurales, con una infraestructura menor a la de aquellos de zona urbana.

En México, el 71.2% de la población escolar se ubica en educación básica que representa a la educación preescolar (13.2%), primaria (39.2%) y secundaria (18.8%). El 70.9% de los centros escolares son públicos. En el estado de Chiapas existen 8,505 escuelas primarias que atienden a 781,031 alumnos, de los cuales el 50.93% son hombres y el 49.07% son mujeres; hay 2,552 escuelas secundarias con 51.82% de alumnos del sexo masculino y 48.18% del sexo femenino. 59,781 docentes integran el personal en estas escuelas (SEP, 2016). En las escuelas rurales, la infraestructura es más elemental en lo referente a los espacios escolares, los servicios básicos y las condiciones de seguridad e higiene, la matrícula escolar es baja y cerca del 50% de los docentes también realizan actividades administrativas, incluso existen escuelas como las del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) donde las aulas son de tipo multigrado y los docentes fungen frecuentemente también como directores (SEP, 2016).

Los alumnos que cursan educación básica se evalúan de acuerdo a las competencias del plan de estudios vigente, principalmente en matemáticas, ciencia y lectura, además de aplicarles otros instrumentos, como parte de un ejercicio comparativo al de otros países de organismos de los cuales México es miembro. Una de dichas evaluaciones es la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), prueba del Sistema Educativo Nacional que en Educación Básica se aplica a planteles públicos y privados del país. Se realiza a alumnos de tercero a sexto de primaria y a jóvenes de primero a tercero de secundaria, para evaluar principalmente las asignaturas de Español y Matemáticas. Los niveles de logro van desde: Insuficiente, Elemental, Bueno a Excelente. En Chiapas, las cifras publicadas en 2013 observan que en educación primaria y secundaria aproximadamente entre el 55 y 60% de los alumnos obtienen resultados entre insuficientes y elementales y el resto bueno y excelente; sin embargo, llama la atención que las escuelas indígenas, escuelas del CONAFE y aquellas que se encuentran en áreas rurales, como en las que se desarrolla este estudio, tienen resultados más

bajos en comparación con las regiones urbanas (SEP, 2014).

La población bajo estudio es marginada y posee un alto índice de analfabetismo que es discretamente menor al resto del estado y de otras comunidades que se encuentran en la zona de influencia de la misma reserva, según datos de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y la Comisión de Áreas Naturales Protegidas (CONANP, 2011; SEMARNAT, 2001).

Los primeros pobladores llegaron a esta zona en 1960, la mayoría eran habitantes de ejidos cercanos a la cabecera municipal de Cintalapa de Figueroa, Chiapas, que en busca de tierras fueron poblando la región. Aproximadamente el 10% de la población de estas comunidades es indígena de ascendencia tzotzil que fueron desplazados por la erupción del volcán Chichónal en marzo de 1982 y llegaron a esta región con la finalidad de disponer nuevas tierras para trabajar.

Se ha descrito ausentismo escolar en algunas temporadas del año debido en parte a que los alumnos participan en actividades de los padres como el corte de lena, cosecha de café y maíz principalmente. Existe además inasistencia de docentes a las comunidades, precaria infraestructura educativa, así como escaso interés y apoyo a los alumnos por los padres de familia (SEMARNAT, 2001).

Es de interés determinar la correlación de los factores familiares y psicosociales con el rendimiento académico, en alumnos de educación básica de zonas marginadas como las que se encuentran en la selva Zoque del Ocote en Chiapas, México, debido a que los estudios similares que se han realizado han sido en zonas urbanas.

Método

Se trata de un estudio de corte cuantitativo, de tipo descriptivo de diferencia de grupos, con un diseño no experimental transversal.

Participantes

Participaron 546 alumnos de educación básica en seis comunidades de la zona de amortiguamiento de la Reserva de la Biosfera Selva del Ocote en el municipio de Cintalapa de Figueroa, Chiapas: El Triunfo de Madero, Francisco I. Madero, Los Joaquines, Venustiano Carranza, Adolfo López Mateos y Colonia General Cardenas. En cada una de estas comunidades existe una escuela primaria y una secundaria a excepción de Los Joaquines donde solo se cuenta con primaria; de estas escuelas se incluyeron a los 83 alumnos de quinto y a los 93 alumnos de sexto de primaria; y a los 110 alumnos de primero, 140 alumnos de segundo y 120 alumnos de tercero de secundaria. Con un total de 302 hombres y 244 mujeres.

Las instancias educativas que participan en el proceso son la Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas (SE), Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional Indigenista (INI).

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de formato auto-administrado, integrado por preguntas sobre datos personales, socio demográficos y el promedio de calificaciones en el último ciclo escolar.

Asimismo, se aplicaron las siguientes escalas:

Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Gonzalez, Caso, Diaz y Lopez, 2012). Es una escala autoaplicada donde los participantes marcan las alternativas que más lo identifican. Consta de 10 afirmaciones de los sentimientos que tiene la persona sobre ella. Los valores teóricos fluctúan entre 10 (baja autoestima) y 40 (alta autoestima). La escala presenta un coeficiente alfa de Cronbach de .79

Escala de las Relaciones Intrafamiliares (ERI) (Rivera y Padilla, 1992). Es una escala autoaplicable, utilizándose la versión larga de 56 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Consta de tres dimensiones: interacción familiar respecto a la expresión de las emociones, la unión y apoyo, y la percepción de dificultades o conflictos. La confiabilidad total del instrumento es de .93

Escala de Relación con Mama y con Papa (ERM y ERP) (Gonzalez, Ramos, Caballero y Wagner, 2003, basada en Climent, Aragon y Plutckick, 1989). Evalúa la percepción que tiene el adolescente de la frecuencia de ocurrencia de las conductas que su papa y mama realizan para expresar afecto e interés en él. Quince preguntas para evaluar la relación con papa y 15, con mama, con opciones de respuesta de Casi nunca (1) a Con mucha frecuencia (4). Los índices de consistencia interna obtenidos para la escala global de papa y para la de mama fueron de .90 y .89, respectivamente.

Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) (Trianes, Blanca, De la Morena y Raya, 2006). Es un cuestionario de 14 ítems, que son medidos en una escala de 1 a 5 puntos. Mide el clima social desde la percepción de los estudiantes. El análisis conceptual de las soluciones factoriales obtenidas dan cuenta de dos factores: 1) aspectos del centro escolar, los cuales se refieren a la capacidad de ayuda, con relación entre pares y sentimiento de bienestar; 2) percepción de los estudiantes con respecto a sus profesores, exigencia académica, justicia, y accesibilidad de estos mismos en su trato con los estudiantes. El coeficiente alfa de consistencia interna fue de .77 para el factor clima referente al centro, y de .72 para el factor clima referente al profesorado.

Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) (Manassero y Vazquez, 1997). Esta formada por 24 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados: Motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen y motivación de profesor. En conjunto, los factores de esta escala explican un 60% de varianza y tiene un coeficiente alfa de Cronbach de .90

Escala de Motivación Académica (EMA) (Manassero y Vazquez, 1997). Es un inventario de 28 ítems que reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión

personal del alumno que responde, en una escala de 7 puntos. Sus variables son motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Esta escala presenta un alfa de Cronbach de .71

Procedimiento

Los datos fueron recolectados por los integrantes del equipo investigador mediante procedimiento estandarizado de instrucciones en las seis comunidades de estudio, capacitados previamente. Se solicitó la autorización y consentimiento informado de los padres de familia y profesores. La participación fue voluntaria y anónima. La aplicación de los instrumentos se hizo de manera colectiva en las aulas de cada centro escolar, dividido por grados y grupos.

Análisis de datos

Se establecieron las puntuaciones totales obteniéndose los promedios para los diferentes niveles de autoestima, de los niveles de las tres dimensiones de la escala de relaciones intrafamiliares, de la escala de relación con mamá y papá, del clima social del centro escolar y del profesor, de los puntajes de las 5 dimensiones de la escala atribucional de motivación de logro y de los puntajes de las tres dimensiones de la escala de motivación académica y finalmente del rendimiento académico.

Con el propósito de identificar posibles correlaciones lineales entre las escalas utilizadas, y como procedimiento de validez de constructo, se obtuvieron coeficientes de correlación de Pearson entre ellas. Los coeficientes obtenidos se presentan en una matriz de correlaciones para fines de comparabilidad con estudios semejantes.

Por último, para evaluar diferencia entre los puntajes de todas las escalas con el rendimiento escolar, se realizó la prueba de hipótesis de ANOVA de un factor, evaluando cada puntaje de cada escala respecto a los 4 grupos de la variable de Rendimiento Escolar. Para identificar el grupo diferenciado se utilizó como prueba post-hoc la diferencia de mínimos cuadrados.

Aspectos éticos

Para proteger la privacidad de los participantes, los datos personales vertidos en el instrumento de recolección de datos fueron de carácter anónimo y confidencial. Antes de aplicarse se brindó explicación clara y completa sobre la justificación y objetivos de la investigación, la garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda del procedimiento, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación. Este procedimiento fue avalado científicamente y éticamente por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. La información ha sido protegida a partir de los procedimientos considerados en la Declaración de Helsinki (Mazzanti, 2011).

Resultados

La muestra se integro por un total de 546 alumnos (55.3% hombres y 44.7% mujeres), de 6 comunidades de la zona de amortiguamiento de la Reserva de la Biosfera Selva del Ocote, Chiapas (33% de Francisco I. Madero, 22% de Adolfo Lopez Mateos, 19.6% de Triunfo de Madero, 15.9% de Venustiano Carranza, 7.3% de General Cardenas y 2.2% de Los Joaquines). Del total de la poblacion de estudio el 13.6% hablan tzotzil y el 86.4% restante castellano. La edad media fue de 12.43 (DE= 1.483; min.= 10; max.= 15).

En cuanto al grado escolar, 176 alumnos cursan la primaria (15.2% en quinto grado y 17% en sexto) y 370 alumnos cursan secundaria (20.1% en primero, 25.6% segundo y 22% tercero).

En lo referente al rendimiento escolar expresado por el promedio de cali icacion en el ultimo ciclo cursado, el 52.2% tienen cali icaciones de 8.0 a 8.9; 28.8% de 9.0 a 10; 17.4% de 7.0 a 7.9; y 1.6% de 6.0 a 6.9.

En la tabla 1 se muestran los puntajes de cada una de las escalas y subescalas destacando con el puntaje mayor la EAML en la subescala motivacion del profesor, que se relaciona con la capacidad pedagogica del docente para generar mas gusto del alumno por la clase. Tambien se muestran puntajes altos para la subescala interes que mide las ganas de aprender, la satisfaccion por el estudio y el afan por las buenas notas. En la EMA, la subescala motivacion intrinseca obtuvo puntajes altos, relacionados con la generacion de placer y satisfaccion experimentada por las actividades escolares. En la ERI, los puntajes mas altos se muestran en Union y apoyo, que se traduce en la tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto, de convivir y apoyarse mutuamente, asociandose al sentido de pertenencia al sistema familiar.

El puntaje mas bajo se aprecia en la EMA en la subescala de desmotivacion; lo que sugiere que los alumnos no presentan sentimientos de incompetencia o bajas expectativas de logro.

En la tabla 2 se muestran las comparaciones de medias entre cada escala/subescala y el rendimiento academico, evaluado a traves del promedio alcanzado en el ultimo ciclo escolar. En todos los casos se encontraron correlaciones signi icativas en los puntajes promedio de la escala y el promedio de rendimiento academico. En el caso de la EAR, se aprecian correlaciones signi icativas para el grupo que obtuvo entre 7.0 a 7.9 de cali icacion promedio, correspondiendo a estos los puntajes mas bajos para autoestima. En cuanto a la ERI, la comparacion se realizo para cada subescala. Para la de Union y apoyo y expresion, de nueva cuenta, el grupo diferenciado fue el de 7.0 a 7.9; para la de di icultades, el grupo diferenciado fue el de 6.0 a 6.9, lo que sugiere que es en este grupo donde se presentan mayores inconvenientes con el entorno familiar. En el caso de bajos puntajes en las ERM y ERP, coincide que el grupo diferenciado es, de nueva cuenta, el de 6.0 a 6.9, lo que apunta a que una deficiente relacion con los padres propicia un menor rendimiento academico.

En cuanto al CECSC, en la subescala profesor, los puntajes altos corresponden a los grupos de cali icacion 8.0 a 8.9 y 9.0 o mas, lo que con irma que una adecuada relacion con el profesor favorece la obtencion de mejores notas; algo semejante sucede con la subescala centro escolar, pues los puntajes altos corresponden a los grupos de cali icaciones elevadas y las bajas a los grupos de cali icaciones inferiores.

Tabla 1
Puntuaciones promedio de todas las evaluaciones realizadas

Escala	Subescala	Media	DS	Puntajes de referencia	Media en índice (0-100)
EAR	Autoestima	28.6	3.40	10-40	62
ERI	Unión y apoyo	43.5	9.17	11-55	73.86
	Expresión	84.6	16.71	22-110	71.14
	Dificultades	72.7	18.63	23-115	54.02
	Total	200.8	35.33	56-280	64.64
ERM	Relación con Mamá	3.1	.69	1-5	52.5
ERP	Relación con Papá	2.9	.80	1-5	47.5
CECSCE	Centro escolar	29.1	7.00	8-40	65.94
	Profesor	22.0	5.43	6-30	66.67
EAML	Interés	35.7	9.37	5-45	76.75
	Tarea-capacidad	34.4	10.86	5-45	73.5
	Esfuerzo	27.1	9.59	4-40	64.17
	Examen	34.6	10.18	5-45	74
EMA	Motivación del profesor	14.9	4.23	2-18	80.63
	Motivación intrínseca	78.0	11.28	14-98	76.19
	Motivación extrínseca	53.8	10.60	10-70	73
	Desmotivación	10.7	5.82	4-28	27.92

Nota: EAR: Escala de Autoestima de Rosemberg; ERI: Escala de Relaciones Intrafamiliares; ERM: Escala de Relación con Mamá; ERP: Escala de Relación con Papá; CECSCE: Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar; EAML: Escala Atribucional de Motivación de Logro; EMA: Escala de Motivación Académica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las escalas aplicadas

Escala	Subescala	Promedio				F	Sig.
		6.0 a 6.9	7.0 a 7.9	8.0 a 8.9	9.0 a 10		
		Media DE	Media DE	Media DE	Media DE		
EAR		27.7	27.3	28.5	29.5	8.463	.000
ERI	Unión y apoyo	3.46	3.81	3.18	3.29	5.960	.001
		43.2	40.3	43.6	45.3		
ERI	Expresión	9.67	10.25	9.04	8.23	7.328	.000
		88.4	78.9	84.1	88.7		
ERI	Dificultades	14.66	18.31	16.70	14.73	8.522	.000
		89.3	77.1	73.6	67.7		
ERM ¹	Relación con Mamá	13.63	18.59	18.45	17.90	14.578	.000
		2.4	2.9	3.1	3.4		
ERP ¹	Relación con Papá	.75	.73	.66	.62	10.378	.000
		1.9	2.7	3.0	3.1		
CECSCE	Centro escolar	.62	.87	.75	.76	199.05	.000
		15.8	19.7	29.8	34.1		
CECSCE	Profesor	5.76	3.22	5.82	3.44	254.90	.000
		12.6	14.2	22.5	26.2		
EAML	Interés	4.98	2.88	4.09	2.44	883.142	.000
		17.0	18.2	40.0	39.5		
EAML	Tarea-capacidad	7.14	4.56	3.72	3.43	1054.399	.000
		14.9	13.7	39.7	38.6		
EAML	Esfuerzo	7.91	4.94	3.93	3.78	1172.967	.000
		9.7	8.6	31.5	31.2		
EAML	Examen	8.29	4.69	2.91	3.27	727.269	.000
		16.4	15.8	39.4	38.1		
EAML	Motivación del profesor	9.70	5.17	4.08	4.57	761.862	.000
		7.8	7.0	16.8	16.7		
EMA	Motivación intrínseca	6.16	2.62	1.39	1.55	75.704	.000
		50.9	68.5	78.8	83.7		
EMA	Motivación extrínseca	6.70	6.04	11.10	8.04	143.054	.000
		32.4	40.6	55.6	59.7		
EMA	Desmotivación	4.00	7.48	8.39	7.52	357.218	.000
		24.0	20.0	8.8	7.7		
		1.94	3.47	3.47	3.22		

Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la EAML, los puntajes altos en todas las subescalas correspondieron a los grupos que obtuvieron calificaciones superiores a 8.0 y los puntajes bajos a quienes obtuvieron calificaciones por debajo de dicho valor. Esto confirma la premisa de que cuando un estudiante mantiene una motivación dirigida a las actividades escolares, ello favorece la consecución de mejores notas. En el mismo sentido, los resultados son semejantes en la EMA, pues los puntajes altos de motivación intrínseca y extrínseca corresponden a los grupos de calificaciones altas, mientras que los puntajes bajos a quienes obtienen menos de 8.0. En cambio, los puntajes altos de desmotivación son significativamente más altos en el grupo de calificación de 6.0 a 6.9.

En la tabla 3 se muestra la matriz de correlaciones de Pearson entre cada una de las escalas aplicadas. En ella, se aprecian correlaciones significativas entre bajas, moderadas y algunas altas. Se destaca que, en el caso de la subescala dificultades de la ERI y la subescala desmotivación de la EMA, las correlaciones son, como se esperaba, de acuerdo al constructo teórico, de tipo inverso; pues cuando en estas se obtienen puntajes altos, para todas las demás aparecen puntajes bajos y viceversa.

En cuanto a las escalas relacionadas con la familia, ERI, ERM Y ERP, las correlaciones son, aunque significativas, mayoritariamente de moderadas a bajas, excepto entre las subescalas unión y apoyo y expresión (.889) de la ERI, lo que sugiere que los puntajes altos se obtienen prácticamente aparejados en ambas subescalas. Es notable la correlación entre la ERM y la ERP (.650), pues indica que cuando existe una adecuada relación con mamá también la hay con el padre. Las correlaciones más altas se localizan entre el CECSCE, la EAML y la EMA. En el caso de CECSCE, para la subescala profesor, se destacan correlaciones por arriba de .600 con la EAML, la subescala motivación intrínseca de la EMA y con la otra subescala del mismo instrumento.

Lo mismo ocurre con la subescala centro escolar del CECSCE. Esto indica que cuando existe un adecuado clima social; es decir, una adecuada relación con el profesor y con los otros actores al interior de la escuela, se generan altos niveles de motivación. En cuanto a EAML, se destaca la alta correlación entre todas sus subescalas, siendo en todos los casos superiores o cercanos a .900, lo que apunta a la consistencia del constructo teórico propuesto.

Por último, en cuanto a la EMA, se aprecia una correlación moderada (.766) entre sus subescalas. En lo que se refiere a la subescala desmotivación, existe una correlación inversa de moderada a baja con las otras subescalas de la misma escala. Se puede resaltar que correlaciones más altas de desmotivación se corresponden a las subescalas de la EAML, lo que confirma que la desmotivación se asocia a falta de interés, menor capacidad para hacer tareas, menor esfuerzo y bajo desempeño en los exámenes.

Tabla 3
Matriz de Correlaciones de Pearson de todas las Escalas Aplicadas

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.EAR	.208**	.173**	-.179**	.260**	.236**	.201**	.185**	.139**	.157**	.156**	.135**	.157**	.257**	.244**	-.152**
2.ERI	1	.886**	.225**	.319**	.332**	.203**	.160**	.162**	.151**	.150**	.145**	.135**	.316**	.324**	-.169**
3.ERI		1	.304**	.294**	.325**	.212**	.187**	.137**	.131**	.123**	.124**	.114**	.308**	.301**	-.140**
4.ERI			1	-.208**	-.137**	-.224**	-.199**	-.105*	-.121**	-.114**	-.100*	-.128**	-.144**	-.130**	.229**
Dificultades				1	.650**	.318**	.311**	.180**	.144**	.149**	.126**	.154**	.308**	.263**	-.242**
5.ERM					1	.254**	.249**	.172**	.139**	.136**	.117**	.138**	.293**	.236**	-.196**
6.ERP						1	.821**	.637**	.627**	.659**	.619**	.656**	.506**	.596**	-.608**
7.GECSCE							1	.603**	.589**	.625**	.591**	.613**	.470**	.535**	-.565**
Profesor								1	.945**	.940**	.935**	.877**	.447**	.589**	-.719**
8.GECSCE									1	.951**	.940**	.888**	.436**	.590**	-.736**
Centro escolar										1	.927**	.906**	.431**	.598**	-.747**
9.EAML											1	.854**	.418**	.569**	-.713**
Interés												1	.433**	.571**	-.712**
10.EAML													1	.766**	-.470**
Tarea-capacidad														1	-.576**
11.EAML															1
Esfuerzo															
12.EAML															
Examen															
13.EAML															
Motivación del profesor															
14.EMA															
Motivación intrínseca															
15.EMA															
Motivación extrínseca															
16.EMA															
Desmotivación															

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Dentro de las limitaciones del presente estudio podemos mencionar que el número de participantes fue menor a lo esperado debido a la inasistencia de los alumnos a los centros escolares durante la recolección de los datos y la distancia de las comunidades contempladas. Es complejo realizar predicciones sobre el número de estudiantes que podían participar en el estudio durante el periodo contemplado para tal fin, es por este motivo que la duración de la recolección de datos debió ser ampliada para aumentar el número de participantes. Los profesores de los centros escolares en general tuvieron desinterés por el estudio y aunque permitieron la aplicación de los instrumentos se mostraron con poca disponibilidad.

Los resultados obtenidos confirman que existe una correlación significativa entre las variables que conforman a los factores familiares y los psicosociales con el rendimiento académico y son similares a los obtenidos en trabajos previos (Chaparro, Gonzalez y Caso, 2016; Gonzalez, Caso, Diaz y Lopez, 2012; Trevino y Trevino, 2003).

Otros estudios corroboran las correlaciones entre el elevado rendimiento académico y ciertas variables como la autoestima, a pesar del uso de instrumentos distintos (Cruz y Quinones, 2012; Gutierrez, 2007).

En cuanto a las relaciones familiares, Roblero y Garcia (2009), señalan que el entorno familiar desfavorable condiciona también un bajo rendimiento académico; en contraste, Hernandez, Trejo y Moreno (2015), correlacionaron la integración familiar con el rendimiento académico, no encontrando correlación estadística. A pesar de utilizar el mismo instrumento (en su versión breve) aplicado en este estudio, hay una confiabilidad alta de .71 según la prueba de Cronbach. El nivel de integración familiar, aunque no es una variable significativa, sí es uno de los factores, al igual que las características familiares, vida familiar, clima afectivo, entre otros. Respecto al involucramiento del papa y la mama, lo encontrado en esta investigación es similar a lo que reportan Sanchez et al. (2014); y De Giraldo y Mera (2000), en el sentido de que la relación estrecha y armónica entre padres e hijos contribuye a que los alumnos obtengan un mejor rendimiento académico. En cuanto al Clima Social Escolar, se señala también su estrecha correlación con el rendimiento académico de los alumnos (De Giraldo y Mera 2000; Gata, 2014). Los resultados en cuanto a la motivación de los logros escolares y la motivación académica demuestran su correlación con el rendimiento académico, como lo señalan otros estudios como el de Broc (2006).

Conclusiones

Los resultados apuntan a que los escolares que cursan educación básica de las seis comunidades estudiadas de la Reserva de la Biosfera Selva del Ocote, Chiapas, reflejan que un bajo rendimiento académico se correlaciona con una baja autoestima. Dicha correlación, aunque significativa, es baja.

Las relaciones familiares son uno de los constructos que más se ha utilizado para analizar la influencia del contexto familiar sobre el rendimiento académico y, precisamente, es donde se hallaron datos que indican correlación significativa en las relaciones intrafamiliares,

principalmente en las subescalas de unión y apoyo y en la de expresión con un mejor rendimiento académico; es decir, el sentido de solidaridad y pertenencia al sistema familiar y la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de familia en un ambiente de respeto. Asimismo, los bajos puntajes que se presentaron en la subescala de dificultades familiares se correlacionan significativamente con un mejor rendimiento académico; caso contrario, altos puntajes en esa misma subescala, obtuvieron las más bajas calificaciones.

En cuanto a la correlación entre el clima social del centro escolar con el rendimiento académico se demuestra la correlación estadísticamente significativa tanto en la dimensión del profesor como la del propio establecimiento escolar. Es decir, la percepción de los estudiantes con respecto a las relaciones sociales establecidas con los docentes y la percepción del alumnado sobre las relaciones sociales en el entorno escolar, la sensación de confort con los compañeros y el entorno educativo se relacionan directamente con el rendimiento académico traducido en mejores calificaciones.

La motivación desde la perspectiva atribucional, principalmente con la subescala del profesor, señalan que la capacidad pedagógica del docente y contar con clases interesantes tienen una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. La motivación académica de tipo intrínseca que comprende la motivación individual del alumno para conocer, realizar cosas y para experimentar estimulación, también se relaciona con el rendimiento académico; mientras que un bajo rendimiento académico se asocia con la desmotivación.

Los hallazgos reportados en la presente investigación refuerzan el interés por continuar el análisis de los factores psicosociales y familiares con el rendimiento académico, las cuales, como se refiere, inciden en el rendimiento académico. La realización de estudios posteriores, así como la incorporación de otras variables sociodemográficas y psicosociales permitan comprender de mejor manera la complejidad de las relaciones señaladas.

Conflicto de intereses

Los autores declararon no tener ningún conflicto de intereses.

Financiamiento

Este trabajo estuvo financiado por el apoyo a la incorporación de nuevos PTC del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior con Número de oficio de la Carta de Liberación DSA/103.5/16/10564.

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. Recuperado de <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Perceived-Self-Efficacy-in-Cognitive-Development-and-Functioning.pdf>
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_13.html
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14, 209-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Castro, P., Ruíz, G., León, S., Fonseca, S., Díaz, F. y Umaña, F. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280963911_Factores_academicos_en_la_transicion_de_la_primaria_a_la_secundaria_motivacion_rendimiento_academico_y_disciplina
- CONANP (2011). Biografía de la Reserva de la biósfera El Ocote. Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Recuperado de: <http://www.conanp.gob.mx/temp/BOLETIN%20ELEGANTE%20OCOTE%202011.pdf>
- Córdova, C., García P., Luengo, P., Vizúete, C. y Feu, M. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45274/1/Determinantes%20socioculturales%20su%20relacion%20con%20el%20rendimiento%20academico%20en%20alumnos%20de%20Ensenanza%20Secundaria%20Obligatoria.pdf>
- Couh, C., García, A., Macías, I. y Olmos, N. (2014). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800007.pdf>
- Cruz, N. y Quiñones, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluri/versidad*, 12(1), 25-35. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13275>
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/774/1314>
- De Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/148>
- Flores, R. y Gómez J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/243>
- Gata, F. (2014). El clima del aula como factor influyente en el rendimiento académico. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, 4(1), 2-11. Recuperado de <http://revista.academiamaestre.es/>

- Gil, F. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 1, 301-332. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf
- González, C., Caso, J., Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960787.pdf>
- González, C., Ramos, L., Caballero, M. y Wagner, F. (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15(4), 524-532. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/1102.pdf>
- Gutiérrez, P. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento académico escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-601. Recuperado de www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13112196-S300
- Heredía, Y. (2007). Factores que afectan el desempeño escolar: el caso de las escuelas primarias públicas de Nuevo León. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_03.pdf
- Hernández, M., Trejo, M. y Moreno, J. (2015). Estudio correlacional entre el nivel de integración familiar y rendimiento académico en niños de la primaria Sor Juana Inés de la Cruz. *Divulgaré, Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 2(4), 1-8. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgaré/article/download/1627/1625?inline=1>
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1997). Análisis empíricos de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 1-24. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Mazzanti, M. (2011). Declaración de Helsinki, principios y valores bioéticos en juego en la investigación médica con seres humanos. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(1), 125-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1892/189219032009.pdf>
- Moreno, D. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychological Therapy*, 1, 123-136. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/226/relacion-entre-el-clima-familiar-y-el-clima-ES.pdf>
- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N. y Medina, A. (2011) Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psicología. Avances de la disciplina*. 5, (2), 155-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105013.pdf>
- Muñoz, I. y Guzmán, J. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 167-191. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6003900>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Ojeda, A., Lima, L., González, R. (2013). Papá y mamá: dos maneras de ver la vida... y una misma educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(1), 51-67. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Ojeda_Garcia/publication/315663839_Papa_y_Mama_dos_maneras_de_ver_la_vida_y_una_misma_educacion/links/58d9484692851ce5e92ba226/Papa-y-Mama-dos-maneras-de-ver-la-vida-y-una-misma-educacion.pdf

- Rivera, M. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares E.R.I.). *Uaricha. Revista de Psicología*, 14, 12 - 29. Recuperado de http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf
- Rivera, M. y Padilla, M. (1992). *Repetición Intergeneracional de Roles: Factores que la predicen* (Tesis de Licenciatura). Guadalajara, México: ITESO, Escuela de Psicología. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/31649507_Repeticion_intergeneracional_de_rols_factores_que_la_predicen_MG_Padilla_Barraza_ME_Rivera_Heredia
- Roblero, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000179.pdf>
- Sánchez N., Reyes, U., Reyes-Hernández, U., López, G., Reyes, K. y Reyes, D. (2014). Interacción entre padres e hijos con alto y bajo rendimiento escolar, estudio experimental ATI. *Boletín Clínico Hospital Infantil Estado de Sonora*, 31(1), 26-33. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2014/bis141e.pdf>
- SEMARNAT (2001). Programa de manejo de la reserva de la biósfera selva del ocote. Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Recuperado de http://www.conanp.gob.mx/que_hacemos/pdf/programas_manejo/ocote.pdf
- SEP (2014). Resultados históricos 3°, 4°, 5° y 6° de Primaria 1°, 2° y 3° de Secundaria Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/07_EB_2013.pdf
- SEP (2016). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2015-2016. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf
- Suárez, N., Turo-Herrero E., Bernardo A., Fernández E., Cerezo, R., González-Pineda J., Rosario P. y Núñez J. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 1, 49-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844447>
- Treviño, E. y Treviño, G. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento académico de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de desigualdades educativas en México* (Informe de investigación). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [file:///C:/Users/famil/Downloads/factores_socioculturales_asociados_rendimiento_alumnos_primaria_mexico%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/famil/Downloads/factores_socioculturales_asociados_rendimiento_alumnos_primaria_mexico%20(3).pdf)
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>
- Vallejo, A. y Mazadiego, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 55 - 59. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf
- Villarreal, M., López, E., Bernal, P., Escobedo, J. y Valadez, L. (2009). Rendimiento académico de alumnos de secundaria beneficiarios del programa Oportunidades en comunidades rurales y semiurbanas de Chiapas y Nuevo León. *Región y Sociedad*, 21(45), 127-164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-392520090002000050200005&script=sci_abstr