



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Unidad de Evaluación Educativa

# **Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California**

---

UEE Reporte Técnico 12 – 001

---

2012

---

Luis Ángel Contreras Niño  
Juan Carlos Rodríguez Macías  
Joaquín Caso Niebla  
Carlos Díaz López  
Erick Urias Luzanilla



El presente reporte técnico documenta el estudio evaluativo con el mismo nombre que fue financiado por el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California.

El presente documento fue aprobado por el Consejo Académico de la UEE y por su Consejo Consultivo. Este documento no ha sido publicado o sometido a su publicación por otro medio impreso o electrónico.

### **UEE**

#### Dirección postal

---

Unidad de Evaluación Educativa  
Km. 103 carretera Tijuana-Ensenada  
Ensenada, Baja California - México  
Teléfono: 646 – 175 07 07 ext. 64533

#### Internet

---

<http://uee.uabc.mx>

#### ***Derechos reservados***

---

Ninguna parte puede ser reproducida excepto mediante autorización otorgada por escrito.

Esta condición se extiende a la reproducción por cualquier medio.

---

**Documentación del reporte técnico**

<b>1. No. de Reporte:</b> UEE RT 12-001	<b>2. Periodo que cubre el reporte:</b> 1 ene 2011 al 2 nov 2012	<b>3. Fecha de publicación</b> 13 de diciembre de 2012
<b>4. Título:</b> Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California		
<b>5. Investigadores:</b>		<b>6. Datos de contacto:</b>
Luis Ángel Contreras Niño		<b>Institución: UEE IIIDE UABC</b> Tel: 646 175 07 07 ext. 64536 e-mail: angel@uabc.edu.mx
Juan Carlos Rodríguez Macías		<b>Institución: UEE IIIDE UABC</b> Tel: 646 175 07 07 ext. 64535 e-mail: juancr_mx@uabc.edu.mx
Joaquín Caso Niebla		<b>Institución: UEE IIIDE UABC</b> Tel: 646 175 07 07 ext. 64532 e-mail: jcaso@uabc.edu.mx
Carlos Díaz López		<b>Institución: UEE IIIDE UABC</b> Tel: 646 175 07 07 ext. 64533 e-mail: carlos8diaz@gmail.com
Erick Urias Luzanilla		<b>Institución: UEE IIIDE UABC</b> Tel: 646 175 07 07 ext. 64537 e-mail: luzanilla@uabc.edu.mx
<b>7. Institución responsable del estudio:</b> Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Unidad de Evaluación Educativa		<b>8. Dirección:</b> Km. 103, carretera Tijuana – Ensenada. Ensenada, Baja California C.P. 22890
<b>9. Institución patrocinadora:</b> Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California		<b>10. Dirección:</b> Prolongación Blvd. Zertuche #6474 Edificios B y N Col. Chapultepec Poligonal, Baja California C.P. 22785
<b>11. Resumen</b> Se describen los resultados obtenidos en 2011, de la evaluación anual que realiza la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la Universidad Autónoma de Baja California, para el Sistema Educativo Estatal de Baja California. La evaluación incluyó diseñar y aplicar un conjunto de instrumentos que exploraron las percepciones de una muestra de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria sobre las oportunidades de aprendizaje que se les brindaron, las estrategias de aprendizaje que utilizaron al aprender, el clima escolar que percibieron, la forma en que regularon su conducta académica, la incidencia de expresiones de violencia en su centro escolar, así como su gusto por la lectura. De manera complementaria, también se exploraron las opiniones de los docentes y del director de la escuela sobre las oportunidades de aprendizaje que proporcionaron a los jóvenes que fueron evaluados. Los resultados muestran diferencias significativas en cuanto al logro académico alcanzado por los estudiantes, medido por las pruebas nacionales ENLACE, según las variaciones observadas en los factores evaluativos mencionados. Al igual que lo que pudo observarse tras la aplicación de las estrategias evaluativas correspondientes a los años 2009 y 2010, en lo general los resultados de la evaluación practicada en 2011 confirman la naturaleza multifactorial del logro educativo.		
<b>12. Palabras clave:</b> Evaluación educativa, Factores asociados al aprendizaje, Educación secundaria, 2011.		<b>13. Restricción para distribución:</b> Sin restricciones, si no se modifica.
<b>14. Formato de cita sugerido</b> Contreras, L.A., Rodríguez, J.C., Caso, J., Díaz, C. y Urias, E. (2012). <i>Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California</i> . UEE RT 12 - 001. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.		

## Contenido

---

<b>1. Introducción.</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco conceptual.</b>	<b>3</b>
<b>2.1. Conceptualizaciones sobre las oportunidades de aprendizaje.</b>	<b>3</b>
<b>2.2. Conceptualizaciones sobre las estrategias de aprendizaje.</b>	<b>5</b>
<b>2.3. Conceptualizaciones sobre convivencia democrática.</b>	<b>6</b>
<b>2.4. Conceptualizaciones sobre la orientación al logro.</b>	<b>6</b>
<b>2.5. Conceptualizaciones sobre la autoestima académica.</b>	<b>7</b>
<b>2.6. Conceptualizaciones sobre la violencia escolar.</b>	<b>9</b>
<b>2.7. Conceptualizaciones sobre el gusto por la lectura.</b>	<b>10</b>
<b>2.8. Sobre la reforma de la educación secundaria.</b>	<b>12</b>
<b>3. Método.</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Selección de la muestra de participantes.</b>	<b>13</b>
<b>3.2. Descripción de los instrumentos que fueron aplicados.</b>	<b>14</b>
<b>4. Resultados.</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos.</b>	<b>18</b>
<b>4.2. Características demográficas de los participantes.</b>	<b>22</b>
<b>4.2.1. Caracterización de los estudiantes.</b>	<b>22</b>
<b>4.2.2. Caracterización de los profesores.</b>	<b>25</b>
<b>4.2.3. Caracterización de los directores.</b>	<b>27</b>
<b>4.3. Variables personales y escolares contra el logro educativo.</b>	<b>28</b>
<b>4.4. Análisis multinivel de las oportunidades para aprender Español y Matemáticas.</b>	<b>31</b>
<b>5. Comentarios finales.</b>	<b>34</b>
<b>6. Referencias.</b>	<b>35</b>

## 1. Introducción.

Desde su creación en 2005, la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) desarrolla anualmente instrumentos para monitorear la calidad de la educación básica que se ofrece en las escuelas de Baja California. En cada ocasión, el foco evaluativo y los aspectos específicos a evaluar son acordados previamente con funcionarios del Sistema Educativo Estatal de Baja California (SEE), y dependen fundamentalmente de las necesidades evaluativas que expresan en su momento las autoridades educativas del estado.

Para la evaluación que se llevó a cabo en 2011, se determinó aplicar básicamente el mismo conjunto de instrumentos que fueron desarrollados y aplicados en 2009 y 2010, los cuales daban cuenta de los factores asociados al logro educativo que alcanzaron los estudiantes de tercero de secundaria (en 2009) y de primero y segundo de secundaria (en 2010), en cuanto al dominio los contenidos curriculares de las asignaturas de español y matemáticas, así como en las asignaturas cuya evaluación se rota cada año escolar en las pruebas ENLACE: formación cívica y ética (en 2009), historia (en 2010) y geografía (en 2011). Dada la relevancia de los resultados obtenidos en las evaluaciones de 2009 y 2010, las autoridades del SEE consideraron oportuno replicar una vez más la evaluación, pero ahora con estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria, a fin de poder observar el progreso de los estudiantes en el tiempo y para tener una estimación global de lo que sucede en este ciclo educativo, sobre todo a la luz de la reforma educativa que se ha venido realizado en las escuelas secundarias del país.

Cabe señalar que, aunque básicamente se emplearon los mismos instrumentos que fueron desarrollados y aplicados en 2009 y 2010, estos sufrieron importantes modificaciones en esta ocasión. Los principales cambios realizados fueron los siguientes:

- Las escalas fueron adaptadas a la nueva población que fue examinada. Por ejemplo, se modificó el fraseo de ítems para que resultaran claros y significativos, se hicieron explícitas ciertas conceptualizaciones que quedaban bajo un contexto asumido, etc.

- Se eliminaron ítems que no funcionaron en las evaluaciones previas y se crearon otros para completar las escalas y sub-escalas que sí resultaron funcionales. Tales cambios fueron producto de los análisis psicométricos de los ítems y las escalas, los cuales revelaron dificultades relacionadas con la correlación ítem-total de algunos ítems, la consistencia interna en ciertas escalas, así como su unidimensionalidad y estructura factorial.
- Se crearon nuevos ítems y se integraron a los instrumentos existentes, principalmente para responder a nuevas necesidades evaluativas expresadas por las autoridades educativas, en el sentido de conocer cómo se estaban operando en las escuelas diversos elementos previstos en la reforma de la educación secundaria. Por ejemplo, para indagar sobre las actitudes ambientales de los estudiantes de secundaria, sobre aspectos relacionados con su salud y seguridad en los planteles escolares, así como con las prácticas de convivencia y la violencia escolar.
- También se crearon nuevos ítems para explorar con mayor amplitud y detalle el gusto por la lectura, constructo que en las evaluaciones que se aplicaron en 2009 y 2010 se observó que tuvo un alto valor predictivo de los puntajes que lograron los estudiantes en las pruebas Enlace.

De este modo, la estrategia evaluativa integral 2011 incluyó aplicar a los jóvenes seis instrumentos que exploraron sus percepciones sobre las oportunidades de aprendizaje con que contaron mientras estudiaban la secundaria; las estrategias de aprendizaje que utilizaron al aprender; la convivencia y el clima escolar que experimentaron; la auto percepción sobre su concepto personal y la manera en que regularon su conducta académica; y la violencia escolar que identificaban en su centro escolar. Además, se aplicaron otros dos instrumentos que se utilizaron para obtener las opiniones de los docentes que impartieron a dichos estudiantes las clases de matemáticas (primero, segundo y tercer grados), español (primero, segundo y tercer grados) y geografía (primer grado); así como las del director del plantel donde estudiaron, sobre las oportunidades de aprendizaje que proporcionó a los jóvenes. Finalmente, se incorporó también como factor evaluativo la operación en las escuelas de la reforma de la educación secundaria, la cual resultaba de interés particular para las autoridades del SEE.

## 2. Marco conceptual.

### 2.1. Conceptualizaciones sobre las oportunidades de aprendizaje.

A mediados del siglo pasado, John Carroll (1963, citado por Gillies y Jester, 2008) propuso la noción de Oportunidad de aprendizaje (OTL por sus siglas en inglés), como un constructo que permite explicar porqué un estudiante no puede aprender una tarea si no dispone de tiempo suficiente para hacerlo. Siguiendo esta línea de pensamiento, otros autores han llevado a cabo varios estudios y han formulado diversas propuestas para operacionalizar el constructo y para desarrollar instrumentos que permitan estimar su impacto en el logro educativo. Por ejemplo, el Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, introdujo el concepto OTL en sus dos estudios realizados en los periodos 1963 – 1967 y 1977 – 1981 respectivamente, para investigar si todos los estudiantes examinados habían tenido la oportunidad de aprender los contenidos cuyo dominio evaluaban las preguntas utilizadas en dicho instrumento (Marzano, 2003), así como recabar datos de los maestros para examinar la congruencia entre el currículum pretendido, el currículum implementado en el aula, y el currículum logrado por los estudiantes, según los resultados de dicho instrumento. Estos estudios evaluativos mostraron una correlación significativa entre el logro de los estudiantes y el tiempo de exposición al currículum (McDonnell, 1995).

Por su parte, entre finales del siglo pasado y principios del nuevo milenio los Estados Unidos de Norteamérica emitieron dos legislaciones importantes en materia educativa: la legislación *No Child Left Behind* (NCLB, 2001), diseñada para que todos los niños tengan una educación de calidad, y la legislación *Goals 2000: Educate America Act* de 1994 (Ysseldyke *et al*, 1995), las cuales gestionaron que las escuelas y los sistemas escolares se responsabilizaran de los resultados estudiantiles y cumplieran con los estándares de las OTL para asegurar que los recursos, prácticas y condiciones necesarios para el aprendizaje estuvieran disponibles. Dichos estándares se referían a los currículos y materiales, capacidades de los docentes y su desarrollo profesional continuo, las prácticas de instrucción y evaluación, el entorno seguro para el aprendizaje, las políticas y prácticas no

discriminatorias; el financiamiento de los planteles y otros factores que aseguraran que los alumnos tuvieran oportunidades para aprender justas.

También a principios de siglo, Herman y colaboradores (2000) exploraron con un enfoque diferente otras facetas del constructo Oportunidades de Aprendizaje. Con una aproximación inductiva, llevaron a cabo entrevistas a profesores, encuestas a estudiantes y recolectaron información directamente en el aula. De este modo, lograron operacionalizar las siguientes cuatro dimensiones del constructo:

- **Contenido curricular.** Evaluado con ítems que indagaban en qué medida se cubría el contenido curricular especificado en los programas, los énfasis temáticos que incluía y el grado de exposición temporal al contenido;
- **Estrategias instruccionales.** Que se refieren al nivel de exposición de los estudiantes a experiencias de enseñanza efectivas que los preparan para el éxito escolar;
- **Recursos instruccionales.** Que involucran atributos que aporta el profesor, como su nivel educativo, experiencia, formación, actualización y actitudes, así como con los que participa la escuela, como la disponibilidad de libros de texto, laboratorios y materiales didácticos; y
- **Tiempo y estrategias para la evaluación.** Que son utilizados por profesores y estudiantes para preparar las evaluaciones del aprendizaje.

A estas dimensiones se agregaron posteriormente otras propuestas por Gillies y Jester (2008): a) apertura y cercanía de la escuela al estudiante; b) tiempo dedicado a la instrucción y, de manera relacionada, ausentismo y retardo de profesores y estudiantes; c) tamaño del grupo y proporción de estudiantes por profesor; d) disponibilidad y uso de materiales de aprendizaje; y e) tiempo dedicado a tareas y lecturas.

En el contexto nacional, recientemente se han reportado varios estudios sobre el efecto de variables contextuales sobre el aprendizaje de matemáticas y español en la educación básica (Backhoff *et al*, 2007a; Backhoff *et al*, 2007b; Carvallo *et al*, 2007; Valenti, 2007). Sin embargo, son escasos los trabajos enfocados directamente en las oportunidades de



aprendizaje. En cambio, en otros países latinoamericanos se han reportado varios trabajos en esta línea de investigación evaluativa (Cervini, 2001; 2005; Cueto et al., 2006; 2008; Martínez-Rizo & Roca, 2008).

En síntesis, puede afirmarse que la literatura especializada muestra una amplia gama de definiciones que permiten operacionalizar a las OTL, ya sea en función del tiempo dedicado a la instrucción o al aprendizaje (Carroll, 1963; Huitt, 2006), hasta otras que establecen dimensiones e indicadores particulares del constructo (Gillies & Jester, 2008; Herman, Klein & Abedi, 2000).

## **2.2. Conceptualizaciones sobre las estrategias de aprendizaje.**

La explicación del aprendizaje incluye su relación con las estrategias que utilizan los estudiantes al aprender. Su contribución para dar cuenta del éxito o fracaso escolar y para caracterizar a estudiantes con alto y bajo rendimiento se ha documentado ampliamente (Lammers, Onweugbuzie y Slate, 2001; Proctor, Hurst, Prevatt, Petscher y Adams, 2006).

Desde luego, la investigación sobre las estrategias de aprendizaje constituye una de las aportaciones más relevantes de la psicología cognoscitiva al estudio del aprendizaje (Entwistle y Marton, 1991). Su importancia radica en que ponen de manifiesto no solo los recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando aprende y que involucran procesos de planeación, dirección y control, sino también los recursos afectivo-motivacionales que moviliza como la disposición y motivación para aprender (Pizano, 2004).

Diversos estudios realizados con estudiantes de educación secundaria, media superior y superior refieren que el uso de estrategias de aprendizaje se asocia con la aprobación escolar (Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008) y con las calificaciones escolares (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007). Estos hallazgos coinciden con los resultados de otros estudios, que reportan que los estudiantes que han sido expuestos a un entrenamiento para desarrollar estrategias de aprendizaje mejoran su logro académico y sus calificaciones, y se reduce la reprobación (Carbonero y Navarro, 2006; Ashman y Conway, 1993; Catello, 2000; Fisher, 1998 y Fuchs *et al.*, 2001).

En cuanto a la relación de las estrategias de aprendizaje con variables de naturaleza afectivo- motivacional, Caso y Hernández-Guzmán (2009) refieren que los sentimientos de valía personal y la percepción de eficacia personal, que son componentes centrales de la autoestima, contribuyen al desarrollo de habilidades autorregulatorias asociadas con la conducta académica, tales como la organización de las actividades de estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje. Estos resultados son consistentes también con los reportados en otros estudios (Núñez *et al*, 1998).

### **2.3. Conceptualizaciones sobre convivencia democrática**

Fierro (2011) afirmó que la convivencia escolar da cuenta de la tensión entre las prácticas tal como se desarrollan -las realizaciones- y las aspiraciones que expresan el sentido de la escuela como espacio de formación de personas. Así, se pueden observar prácticas de inclusión o de segregación; de participación o de subordinación; de solución pacífica o violenta de las diferencias entre las personas y todas ellas son adjetivaciones posibles que adquiere la convivencia en una escuela singular y en un tiempo determinado. Particularmente la convivencia democrática se define como la participación en la vida compartida como experiencia de formación para la vida ciudadana, la cual contempla el desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros; la empatía, así como de competencias para la escucha activa, el diálogo, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y el compromiso con acciones y tareas que conciernen a la vida escolar; aprender a resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común son otras formas necesarias de participación.

### **2.4. Conceptualizaciones sobre la orientación al logro.**

La orientación al logro, se refiere el grado en que un estudiante realiza diversas actividades académicas porque considera que hacerlas resulta importante, valioso o interesante. Se ha documentado que cuando un estudiante valora positivamente la ejecución de determinadas actividades académicas, al considerarlas como importantes, gratas y factibles, mantiene mayor compromiso y persistencia al realizarlas, y hace un mejor uso de estrategias de aprendizaje, lo que se relaciona positivamente con el desempeño académico. De igual

forma, cuando un estudiante percibe sus tareas académicas como interesantes, importantes y útiles pueden presentar mayor disposición y comprensión en sus procesos de aprendizaje (Pintrich, 2000).

## **2.5. Conceptualizaciones sobre la autoestima académica.**

Una de las asociaciones que más se ha investigado en los estudios que buscan identificar los factores que están vinculados con el aprendizaje, es la existente entre la autoestima y el desempeño académico. La naturaleza de este constructo y la diversidad de variables con las que comúnmente se le involucra, han ocasionado que la autoestima se estudie indistintamente como variable moderadora o bien como variable mediadora. Al respecto, destacan tres tendencias en cuanto a la orientación de las investigaciones: 1) su estudio como variable dependiente asociada principalmente a variables del entorno familiar, a rasgos de personalidad y a variables de tipo sociodemográfico; 2) su estudio como variable independiente relacionada con otras variables con el objeto de conocer sus niveles de asociación; y 3) su estudio como variable dependiente o independiente, donde se le vincula principalmente con variables del entorno escolar y familiar, con las dimensiones cognitiva, emocional y conductual, y con el funcionamiento psicológico de los individuos (Caso, 2000).

En el caso específico de los adolescentes, los resultados de múltiples investigaciones asocian a la autoestima con su rendimiento académico (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998; González-Pienda et al., 2002; Hoge, Smit & Crist, 1995; Kaplan et al., 1994; Owens, 1994).

En las últimas décadas, se ha informado de la comparación de estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar, donde se ha observado que quienes tienen bajo rendimiento también presentan baja autoestima, sentimientos de ineficacia personal y ausencia de expectativas profesionales (DuBois et al., 1998; Felner et al., 1995; Harter, 1993; Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996; Hoge et al., 1995). Estudios realizados por DuBois y colaboradores (1998), Owens (1994) y Hoge y colaboradores (1995), con muestras considerables de adolescentes, refuerzan parcialmente estos hallazgos al destacar correlaciones positivas

significativas entre la autoestima y el rendimiento académico en sus respectivas investigaciones.

Otros estudios se han enfocado en estudiar la relación entre la autoestima y el fracaso escolar y el efecto de variables mediadoras. Tal es el caso de una investigación realizada con estudiantes jóvenes, en la que Kaplan y colaboradores (1994) analizaron el efecto de conductas de evitación y auto-rechazo y de variables sociodemográficas, tales como la edad, el sexo y el nivel de escolaridad de la madre (Kaplan et al., 1994). Demostraron, mediante el modelamiento de los datos, que los mecanismos auto-protectores, desarrollados por los estudiantes orientados a evitar el fracaso, pueden convertirse en el principal obstáculo del rendimiento académico. Al manifestar conductas tales como desinterés en las exigencias escolares y la reducción del esfuerzo, les es posible atribuir su fracaso a la propia ausencia de esfuerzo y no a la falta de habilidad, por lo que protegen con ello sus sentimientos de valía personal, pero a la vez incrementan la probabilidad de que fracasen en sus estudios.

Diversos autores han atribuido a las relaciones familiares un peso importante en la predicción del éxito o fracaso escolar, por lo que destaca su efecto moderador entre la autoestima y rendimiento académico (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). Tal es el caso de un estudio realizado con una muestra de adolescentes españoles (González-Pienda et al., 2002), en el que sometieron a prueba, mediante modelamiento, la influencia del nivel en que se involucran los padres en el estilo atribucional, las aptitudes académicas y el autoconcepto, en la relación de éstos con el rendimiento académico. Sus hallazgos refieren que el nivel en que se involucran los padres afecta significativamente el rendimiento académico de sus hijos. No obstante, esta relación se da de forma indirecta, mediante la influencia indirecta de variables personales de los adolescentes, tales como su autoestima, sus patrones de atribución causal ante situaciones de éxito o fracaso académico, y de sus niveles de competencia académica.

Otra línea de investigación relacionada con la autoestima y el rendimiento académico, se apoya en el estudio de los efectos de variables mediadoras tales como la autoeficacia y la

orientación al logro. Algunos estudios realizados con muestras considerables de estudiantes del bachillerato, han observado correlaciones positivas significativas entre niveles de confianza personal, expectativas personales y motivación escolar (Tavani & Losh, 2003), y entre niveles de eficacia personal, orientación al logro y miedo al fracaso escolar (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003). Contribuyen así a predecir las calificaciones escolares y la permanencia escolar, respectivamente.

## 2.6. Conceptualizaciones sobre la violencia escolar.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como “el uso intencional de fuerza física o poder, ya sea real o como amenaza, contra uno mismo, contra otro, o contra algún grupo o comunidad, el cual resulte en, o tenga alta probabilidad de causar, lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privación” (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2005a).

En lo que respecta a la violencia en contra de los niños y adolescentes, éste es un fenómeno universal que prevalece en todas las sociedades, sin embargo su manifestación varía según el contexto económico, social y cultural en que tenga lugar (Green, 1991; Tenney-Soeiro y Wilson, 2004). Si bien los niños son especialmente vulnerables a la violencia física, sexual, psicológica y emocional al interior de sus hogares (Frederickson, 1999; Myers *et al.*, 2002), los adolescentes sufren más actos violentos en el contexto escolar, mediante expresiones de intimidación, hostigamiento y agresión física entre alumnos, acciones que pueden tener efectos inmediatos y a largo plazo en su salud física y mental así como en su capacidad para establecer relaciones sociales con otras personas (Green, 1991; Boulton y Underwood, 1992; National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2005a; 2005b).

La violencia en las escuelas se ha convertido en una de las principales problemáticas en la educación secundaria (Benítez y Justicia, 2006; Díaz-Aguado, 2005; Cerezo, 2001), al grado en que el clima de convivencia en los centros escolares es considerado una de las variables que mayor impacta la calidad de la enseñanza (Garaigordobil y de Galdeano, 2006; Trianes, et al., 2006). En México, se ha documentado que alrededor del 25% de los estudiantes de educación secundaria participan en actos de violencia (INEE, 2007).

La violencia escolar es un fenómeno que a partir de los años setenta del siglo pasado empieza a ocupar un lugar central en las agendas de investigación en los países más desarrollados. Actualmente dicho interés se ha generalizado también en los países latinoamericanos, como consecuencia del incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas, particularmente en la educación secundaria; y que involucra tanto a estudiantes como docentes (INEE, 2007). La investigación realizada en nuestro país que tiene como objeto de estudio a la violencia escolar es aún incipiente. Las dificultades asociadas con la operacionalización y medición de este constructo, constituyen las principales limitaciones que se requiere atender. Por ejemplo, buena parte de los instrumentos de evaluación que se han utilizado no cumplen con estándares de calidad psicométrica requeridos para efectuar inferencias válidas y confiables a partir de su uso (Furlong, Morrison, Cornell, y Skiba, 2004).

### **2.7. Conceptualizaciones sobre el gusto por la lectura.**

La lectura, según la define el Canadian Council of Learning (2007), es una actividad en la que interactúan lector, texto, propósito y contexto; antes, durante y después de haber llevado a cabo la acción de leer. Por su parte, la actitud hacia la lectura es concebida por Swalander y Taube (2006) como una disposición a responder de manera favorable o desfavorable hacia la lectura. Se ha observado que la actitud hacia la lectura es un factor determinante en el rendimiento en esta actividad académica y, en general, afecta el éxito final que puede tener un alumno en la instrucción (Lipson y Wixson, 1992; Bettelheim y Zelan, 1981; Richek, Lista y Lerner, 1989, citados por Kush y Watkins, 1996).

Stockmans (2004), propone que la actitud hacia la lectura debe considerarse un constructo tridimensional, relacionado con las consecuencias de la lectura de ficción como actividad libre. Así, existen tres funciones de la lectura como dimensiones distintas de la actitud hacia la lectura: a) Goce; que son creencias referidas al placer derivado de la lectura de ficción, al entrar en otro mundo y experimentar vicariamente una aventura; b) Fuga; es decir, creencias de que la lectura de ficción es un medio para relajarse y olvidar preocupaciones personales; y c) Utilidad o desarrollo propio; es decir, creencias respecto al valor otorgado

a la lectura de ficción para lograr éxito educativo o vocacional, para manejar la propia vida o para comprenderse a sí mismo, a otros y a la vida en general.

Diversos autores consideran que ciertas acciones, agentes y condiciones promueven las actitudes positivas hacia la lectura:

- **La lectura recreativa.** Allen, Cipielewski y Stanovich (1992) encontraron que la lectura recreativa tiene un impacto fuerte en la lectura académica, pues los alumnos que leen más por diversión lo hacen más a menudo y en otros contextos. Otro hallazgo es el que reporta Stokmans (1999), quien señala que este tipo de lectura está fuertemente correlacionada con la frecuencia con que se hace, mientras que la lectura utilitaria no lo está. Por su parte, Deci y Ryan (2000) consideran a la lectura por placer dentro de la motivación intrínseca, y McKenna, y Kear (1990) han realizado estudios en los que es notorio cómo las actitudes hacia la lectura recreativa en los primeros grados de la educación elemental son positivas, sin tomar en cuenta la capacidad. Al parecer, conforme avanzan los alumnos en sus estudios elementales, la actitud hacia la lectura se reduce. Kruistum, Rooijen, Leseman y Haan (2009) encontraron que los estudiantes en riesgo con antecedentes educativos limitados difícilmente leen con fines de entretenimiento, sino porque tienen que hacerlo.
- **La influencia del hogar, la escuela y la comunidad.** Algunos factores constituyen una base común de características asociadas a los resultados positivos en lectura, tales como disponibilidad de libros desde temprana edad, lectura frecuente, disposición de espacios y oportunidades para la lectura y la actitud positiva de los padres y otros modelos, así como conversaciones frecuentes entre padres e hijos. En un estudio realizado por Bintz (1993, citado por Nickoli, Hendricks y Hendricks, 2004) los estudiantes de secundaria identificaron la presencia de modelos positivos (padres, abuelos, hermanos, amigos, vecinos, parientes) como uno de los factores responsables de su amor por la lectura. Bintz reporta que estos modelos funcionales crearon “familias lectoras” o “comunidades de lectores”, cuyos miembros valoran y apoyan la lectura. Por su parte, Spiegel (1994, citado por Nickoli, et al, 2004) informó que lo que hacen los padres en sus hogares (su entorno de literacidad) afectó significativamente el desarrollo de

actitudes positivas hacia la lectura en sus hijos. Según Spiegel, entornos domésticos de literacidad incluyen, entre otras cosas, objetos (libros, periódicos, lápices, papel, cartas, correo basura) y eventos (leer a los niños). Kubis (1994) concluyó en su estudio que los estudiantes atribuyen su actitud positiva hacia la lectura a una persona o un evento significativo.

- **Alimentar el aspecto emotivo.** Athey (citado por McKenna y Kear, 1990) observó que muchos profesores se resisten a considerar que la actitud es importante, y que incluso los recientes énfasis en la mejora de la competencia lectora ignoran la parte afectiva. El autor sugiere que una de las razones de esta resistencia es la dificultad en la medición de las variables afectivas que implican este aspecto, además de la difícil operacionalización, medición y dirección instruccional. No obstante, Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, (1985) sostienen que algo necesario para convertirse en un lector hábil es aprender que el material puede ser interesante. Al respecto, Smith (1988, citado por McKenna y Kear) afirma que la respuesta emocional es la primera razón por la que un lector lee y el ‘no lector’ no lee.

## 2.8. Sobre la reforma de la educación secundaria.

En 2006, el Diario Oficial de la Federación publicó el Acuerdo 384, documento que integra los nuevos cambios para la reforma educativa de la educación secundaria. El objetivo era elevar la calidad de los servicios educativos en México, para formar nuevas generaciones de estudiantes con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para ser competentes ante los retos y desafíos del nuevo milenio.

Los nuevos planes y programas de estudio para la educación secundaria incluyeron varios cambios tanto a nivel curricular como pedagógico. Se propuso desarrollar con el estudiante no solo temas relacionados con sus asignaturas, sino con esferas más amplias como su salud, el entorno, y la convivencia social. A su vez, se pretendía que los estudiantes se desenvuelvan en ambientes que propicien la colaboración y convivencia. Además, se puso especial énfasis en dotar a las nuevas generaciones de conocimientos y habilidades



relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tema transversal en todas las asignaturas durante la secundaria.

La reforma implicó también retos para los docentes y directores escolares. En cuanto a los directores, les propuso la reducción de número de alumnos por aula, así como la actualización continua y la reducción de la planta docente con doble plaza. Respecto a los docentes, los exhortó a crear espacios de aprendizaje que favorezcan el logro de los nuevos objetivos de la reforma, participar en trabajo colegiado y actualizarse en temas relacionados con su asignatura, entre otros retos.

Finalmente, es necesario señalar que además de las razones que se expusieron en la introducción del presente reporte, las modificaciones y adiciones que se hicieron a los instrumentos de la estrategia evaluativa integral 2011 que se comentan más adelante, estuvieron orientadas también por los aspectos conceptuales y metódicos mencionados en este apartado.

### **3. Método.**

#### **3.1. Selección de la muestra de participantes**

Los participantes en el estudio evaluativo fueron alumnos que cursaban en 2011 el primero, segundo y tercer grados en escuelas secundarias de Baja California. Además, también participaron como informantes sus profesores de español, matemáticas y geografía, así como los directores de las escuelas donde estudiaban.

Para obtener la muestra de estudiantes que participaron en la evaluación se siguieron los siguientes criterios: probabilística, por conglomerados, con probabilidades proporcionales al tamaño del centro escolar y con un nivel de confianza del 95 %. Dichos criterios permitieron obtener representatividad por municipio, modalidad educativa y turno. Adicionalmente se agregó un factor de no respuesta del 15 %. Cabe señalar que la unidad de muestreo fue la escuela y la unidad de análisis, el estudiante. Por ello, se evaluaron todos

los estudiantes que cursaban el primero, segundo y tercer grados de secundaria en cada una de las escuelas seleccionadas por el proceso de muestro.

En consecuencia, los docentes que participaron en el estudio fueron los que impartieron las asignaturas antes mencionadas a los estudiantes seleccionados en la muestra. Respecto a los directores se siguió la misma estrategia; es decir, se aplicó el instrumento correspondiente al responsable de la gestión educativa en cada una de las escuelas seleccionadas por el muestreo.

Con base en estos criterios, del total de 495 escuelas secundarias que había en el estado en 2011, donde cursaban el primero, segundo y tercer grados 169,776 alumnos, se estimó en 88 el número de escuelas de la muestra, mismas que tenían 1,013 grupos y un total de 31,615 estudiantes a evaluar.

### 3.2. Descripción de los instrumentos que fueron aplicados

**Pruebas ENLACE.** Se trata de exámenes de referencia criterial que están orientados por el currículum de la educación básica. Son elaborados por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública y se aplican anualmente, de manera censal, en las escuelas primarias y secundarias del país. Su principal propósito es monitorear el logro educativo de los estudiantes referido al dominio de los conocimientos y habilidades que establece el currículum. En mayo de 2011, las pruebas ENLACE fueron aplicadas en Baja California a los estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria, y en septiembre de ese mismo año se publicaron los correspondientes resultados que obtuvieron. Cabe señalar que dichos resultados fueron el insumo básico para la estrategia evaluativa que puso en operación la UEE, puesto que fueron relacionados posteriormente con los resultados que obtuvieron los jóvenes de la muestra en los demás instrumentos que fueron aplicados.

**Cuestionario de oportunidades de aprendizaje.** Consta de cinco secciones: *Tú y tu familia*, *Tú y tu vida académica*, *Centro escolar*, *Tú y tu salud*, *Tú y el medio ambiente*. En total estuvo integrado por 95 ítems que exploraban las percepciones del estudiante sobre las

oportunidades para aprender que les brindaron sus padres; su escuela; las clases de matemáticas, español, y geografía que cursaron; así como sobre las oportunidades que se aportaron a sí mismos mediante sus propios antecedentes académicos y su estado de salud. El formato de los ítems es variado, y en la mayoría de los casos el examinado debe seleccionar la opción u opciones que mejor representen su condición particular. Cabe señalar que la conceptualización de oportunidades de aprendizaje es muy amplia y flexible; por ello, un número importante de las escalas e inventarios utilizados en la presente estrategia evaluativa fueron considerados como parte de este constructo. Así, los recursos para el estudio en casa, el apoyo familiar, la adaptación e integración a la escuela, la competencia percibida en cómputo, el consumo de sustancias en la escuela, la actitud hacia el medio ambiente, y el uso de recursos escolares, son aspectos cuya medición descansa en escalas e inventarios que forman parte de la presente investigación, y cuyas propiedades psicométricas, documentadas en estudios anteriores, fundamentaron su inclusión en esta ocasión.

**Cuestionario de estrategias de aprendizaje.** Se aplicó una adaptación del cuestionario original que quedó integrado por 30 reactivos tipo Likert, cada uno de ellos con cuatro opciones de respuesta. Se observó que el cuestionario lo componen los factores estrategias cognitivas, concentración en el estudio y motivación hacia el estudio, y en aplicaciones anteriores registró índices de consistencia interna de .85, .86, .81 y .79, respectivamente (Caso, Espinoza, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010).

**Escala de Convivencia democrática** Se compone por 30 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (Totalmente en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo, Totalmente de acuerdo) mediante los cuales se da cuenta de la convivencia democrática que se da en el centro escolar, tanto a nivel individual entre alumnos, como de la escuela como organización.

**Cuestionario de orientación al logro.** Estuvo conformada por 10 ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Esta escala se extrajo del Cuestionario de Autorregulación

Académica aplicado en años anteriores por la UEE, cuando registró un índice de consistencia interna de .83 (Caso, Vargas, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010).

**Cuestionario de autoestima académica.** Fue producto de la adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso, Hernández y González-Montesinos, 2011) y quedó conformada por 10 ítems extraídos de la escala original. Mediante reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, explora el componente valorativo de las manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales de la autoestima en el contexto académico. Aplicaciones pasadas de esta escala refieren una solución factorial que explica en su conjunto el 45.47% de la varianza total, y registró un índice de consistencia interna de .71 (Díaz, Caso y Sánchez, 2011).

**Cuestionario sobre violencia escolar.** Con el propósito de estimar la incidencia de conductas violentas al interior de los centros escolares de Baja California se aplicaron dos cuestionarios. El primero es una adaptación al *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado* (CUVE-R) (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011), instrumento que ha sido aplicado a muestras de estudiantes españoles de educación secundaria y cuyas propiedades psicométricas se encuentran ampliamente documentadas. *El CUVE-R* es un instrumento de autoinforme dirigido a estudiantes de educación secundaria, el cual mide la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar protagonizados tanto por estudiantes como por profesores. El marco referencial del instrumento concibe a la violencia escolar como aquellas conductas intencionadas con las que se causa un daño o perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). El CUVE-R explora cinco dimensiones: violencia física, violencia verbal, exclusión social, interrupción en el aula y violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Además, se aplicó la Escala de Violencia Escolar producto de la colaboración de la UEE con la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. El pilotaje de este instrumento, compuesto por 27 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, presentó propiedades psicométricas aceptables al explicar el 53.043 de la varianza y registrar índices de consistencia interna del orden de .92.

**Cuestionario gusto por la lectura.** Como parte de la estrategia evaluativa para 2011, se decidió aplicar una escala que midiera el gusto por la lectura. La inclusión de esta escala obedeció a que en años anteriores se aplicaba a los estudiantes un ítem que medía el gusto por la lectura de los alumnos y se observó que tenía un importante poder predictivo de sus puntajes en las pruebas Enlace. En consecuencia, se quiso explorar con más detalle las dimensiones que conforman el gusto por la lectura, para hacerlas explícitas y observar cuáles de ellas tienen mayor valor predictivo del logro académico. La construcción del instrumento consideró elaborar una escala tipo Likert para evaluar las principales dimensiones que se reportan en la literatura especializada: el gusto por la lectura en general (1 ítem con 4 opciones de respuesta), la frecuencia de la actividad lectora (6 ítems, con 7 opciones de respuesta), el interés y gusto por la lectura (11 ítems, con 4 opciones de respuesta), la frecuencia de la lectura digital (8 ítems, con 7 opciones de respuesta) y la posesión de libros (6 ítems, con 5 opciones de respuesta). Además de los ítems de la escala, en la evaluación se incluyeron otros que exploraron aspectos diferentes pero relacionados; como las razones por las que se lee o no se lee, y los tipos de lectura preferida, así como variables del contexto personal, familiar y escolar de los estudiantes, particularmente en cuanto al contexto de literacidad.

**Cuestionario sobre oportunidades de aprendizaje que brinda el docente.** Se elaboraron tres cuestionarios para evaluar las percepciones de los profesores de matemáticas, español, y geografía. Cada cuestionario consta de 64 ítems que indagan sobre las oportunidades para aprender que ofrecieron a sus alumnos. Los ítems exploraron la cualificación de los docentes, las acciones de desarrollo profesional continuo que habían emprendido, las prácticas docentes que utilizaron al operar el currículum, los recursos didácticos que utilizaron al llevarlas a cabo, y las estrategias de evaluación a las que recurrieron para evaluar el aprendizaje de sus alumnos; además se indaga sobre las actitudes ambientales de los docentes y sus percepciones sobre la salud y seguridad en los centros escolares.

**Cuestionario sobre oportunidades de aprendizaje que brinda el director.** Lo conformaron 59 ítems, los cuales buscaban identificar las oportunidades de aprendizaje que ofrecieron a los estudiantes de la muestra, los directores de las escuelas donde estudiaban.

Los ítems de este cuestionario indagaron sobre la cualificación de los directivos, las actividades de desarrollo profesional continuo en las que se involucraron, los recursos escolares que pusieron al servicio de los estudiantes y las acciones de gestión escolar que habían emprendido, así como las actitudes ambientales y sus percepciones sobre la salud y seguridad en los centros escolares.

Además de los instrumentos antes descritos, se elaboró y aplicó un cuestionario que captó información de demográfica sobre los estudiantes, a fin de poder caracterizar a la población que fue evaluada.

## **4. Resultados.**

En este trabajo se presentan únicamente los resultados más generales que se obtuvieron una vez que se aplicaron los instrumentos que conformaron la estrategia evaluativa integral 2011. Lo anterior significa que se describe de manera integral tanto la experiencia evaluativa como los principales logros obtenidos. Así, se presentan los resultados en los siguientes seis apartados: propiedades psicométricas de los instrumentos; características demográficas de los participantes; oportunidades de aprendizaje con que cuenta el estudiante; recursos para el estudio y conducta académica contra logro educativo; principales factores asociados al logro académico en matemáticas, español y geografía; así como variables personales y escolares contra el logro educativo. Cabe señalar que los resultados que se reportan son los que resultaron estadísticamente significativos.

### **4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos.**

Por tratarse de una evaluación a gran escala, fue necesario obtener información sobre la calidad técnica de los instrumentos antes de proceder a analizar los resultados de su aplicación. En las tablas 1 y 2 se sintetizan los resultados correspondientes al análisis de unidimensionalidad (modelamiento Rasch-Masters) de las escalas e inventarios que integraron la estrategia evaluativa integral, sus porcentajes de varianza explicada y los índices de consistencia interna observados, tanto para los instrumentos que se aplicaron a los alumnos, como para los que respondieron los docentes y directores. En lo general, se observa que los seis instrumentos que forman parte de la presente estrategia evaluativa, así

como las dieciséis escalas, inventarios y cuestionarios que los integran, presentan propiedades psicométricas aceptables que fundamentan su empleo y que respaldan las inferencias que puedan hacerse a partir de los puntajes que se obtengan tras su aplicación.

Cabe señalar que, por la naturaleza de algunos ítems que integraron el cuestionario de oportunidades de aprendizaje, y que fueron incluidos en el cuestionario con el fin de obtener información puntual, no se consideró necesario estimar sus propiedades psicométricas.

**Tabla 1. Análisis de unidimensionalidad, porcentaje de varianza explicada e índices de consistencia interna de las escalas e inventarios del cuestionario para alumnos, docentes y directores**

	Instrumento	k	Dificultad		Rango (0.6-1.4)		Ptbis	% de varianza explicada	Alfa/ KR-20
			Mínima	Máxima	INFIT	OUTFIT			
Cuestionario de oportunidades de aprendizaje	Inventario de recursos para estudiar en casa	10	-2.88	1.74	12 de 12	12 de 12	12 de 12	18.18	0.671
	Inventario de bienes en casa	4	-1.62	1.76	4 de 4	4 de 4	4 de 4	51.259	0.680
	Inventario de servicios en casa	8	-2.81	2.72	8 de 8	6 de 8	7 de 8	19.80	0.649
	Escala de Apoyo familiar para resolver dificultades de aprendizaje	5	-1.62	.90	7 de 7	5 de 7	7 de 7	62.099	0.844
	Escala de adaptación e integración escolar	8	-0.79	0.80	8 de 8	8 de 8	8 de 8	49.51	0.717
	Escala de Auto percepción de competencia en cómputo	16	-1.16	0.93	16 de 16	16 de 16	16 de 16	56.965	0.927
	Escala de percepción de gravedad del consumo de sustancias	6	-0.82	1.16	6 de 6	6 de 6	6 de 6	67.57	0.902
	Inventario de actividades de aprendizaje según la RES	10	-0.54	0.75	10 de 10	10 de 10	10 de 10	45.68	0.867
	Escala de uso de recursos escolares	9	-0.78	0.60	9 de 9	9 de 9	9 de 9	51.00	0.782
Cuestionario de estrategias de aprendizaje		30	-0.36	0.41	30 de 30	30 de 30	21 de 30	40.17	0.724
Escala de convivencia democrática		30	-0.58	0.53	30 de 30	29 de 30	30 de 30	47.55	0.924
Cuestionario de orientación al logro y autoestima	Escala de orientación al logro	10	-0.49	0.63	10 de 10	10 de 10	10 de 10	45.85	0.866
	Escala de autoestima académica	10	-0.39	0.41	10 de 10	10 de 10	10 de 10	50.31	0.746
Cuestionario de violencia escolar	Cuestionario de violencia escolar		-0.53	0.58	30 de 30	30 de 30	30 de 30	48.086	0.944
	Escala de violencia escolar	27	-0.79	0.56	27 de 27	26 de 27	27 de 27	53.39	0.945
Escala de lecturas en internet		6	-0.53	1.42	6 de 6	6 de 6	6 de 6	65.864	0.776
Escala de consumo de productos culturales		4	-2.05	1.63	4 de 4	4 de 4	4 de 4	50.776	0.670
Oportunidades de aprendizaje que brinda el docente	Escala de Percepción docente sobre planeación escolar	8	-1.43	1.13	8 de 8	8 de 8	8 de 8	61.481	0.909
	Escala de Percepción del trato de los docentes a los alumnos	5	-0.50	0.25	5 de 5	5 de 5	5 de 5	76.160	0.921
	Escala de Auto percepción de competencia en cómputo del docente	15	-1.79	2.15	15 de 15	15 de 15	15 de 15	70.310	0.969
Oportunidades de aprendizaje que brinda el director	Escala de grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas	6	-0.60	0.60	6 de 6	6 de 6	6 de 6	66.348	0.895
	Escala de Percepción del trabajo directivo escolar	11	-0.87	1.05	11 de 11	11 de 11	11 de 11	69.414	0.956



**Tabla 2. Porcentaje de varianza explicada e índices de consistencia interna de los factores que conforman las escalas e inventarios del cuestionario para alumnos, docentes y directores.**

	Instrumento	Factor	Nombre	k	% de varianza explicada	Alfa/ KR-20
Cuestionario de oportunidades de aprendizaje	Inventario de recursos para el estudio en casa	1	Recursos para el estudio	5	15.53	0.586
		2	Recursos para la lectura y consulta	5	2.65	0.557
	Inventario de Bienes en casa	1	Bienes en casa	4	51.259	0.680
		1	Servicios públicos y privados	5	16.75	0.584
	Inventario de servicios en casa	2	Servicios públicos municipales	8	3.05	0.537
		1	Apoyo familiar para resolver dificultades de aprendizaje	5	62.099	0.844
	Escala de adaptación e integración escolar	1	Adaptación a la escuela	4	25.85	0.677
		2	Inadaptación a la escuela	4	23.66	0.616
	Escala de Autopercepción de competencia en cómputo	1	Competencias computacionales convencionales	9	30.539	0.901
		2	Competencias computacionales avanzadas	8	26.425	0.870
Escala de percepción de gravedad del consumo de sustancias	1	Percepción de gravedad del consumo de sustancias	6	67.57	0.902	
Inventario de actividades de aprendizaje según la RES	1	Actividades de aprendizaje según la RES	10	45.68	0.867	
Escala de uso de recursos escolares	1	Uso de recursos escolares colectivos	5	27.38	0.717	
	2	Uso individual de recursos escolares	4	23.62	0.700	
Cuestionario de estrategias de aprendizaje		1	Estrategias cognitivas	12	15.58	0.780
		2	Concentración en el estudio	10	12.98	0.578
		3	Motivación para el estudio	8	11.60	0.629
Escala de convivencia democrática		1	Disciplina escolar	8	14.12	0.848
		2	Participación en la solución de problemas escolares	12	13.50	0.832
		3	Relación alumno-docente	6	11.19	0.817
		4	Relación entre alumnos	4	8.74	0.772
Cuestionario de orientación y autoestima	Escala de orientación al logro	1	Orientación al logro	10	45.85	0.866
	Escala de autoestima académica	1	Valoración negativa de sí mismo	5	26.45	0.769
		2	Valoración positiva de sí mismo	5	23.86	0.717
Cuestionario de violencia escolar	Cuestionario de violencia escolar	1	Violencia indirecta entre alumnos y profesores y alumnos	13	20.708	0.910
		2	Violencia física y conducta disruptiva en el aula	9	15.385	0.841
		3	Acoso escolar y exclusión social	8	11.993	0.800
	Escala de violencia escolar	1	Acoso y discriminación docente y entre alumnos	14	25.19	0.928
		2	Víctima de burlas, insultos y agresiones	8	15.92	0.859
	3	Testigo de violencia y acoso en redes sociales	5	12.28	0.751	
Escala de lecturas en internet		1	Uso recreativo del internet	3	35.301	0.792
		2	Uso educativo del internet	3	30.563	0.668
Escala de consumo de productos culturales		1	Autopercepción de competencia en cómputo	4	50.776	0.670
Oportunidades de aprendizaje que brinda el docente	Escala de Percepción docente sobre planeación escolar	1	Percepción docente sobre la planeación escolar	8	61.481	0.909
	Escala de Grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas	1	Grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas	6	66.348	0.895
	Escala de Percepción del trato de los docentes a los alumnos	1	Percepción del trato de los docentes a los alumnos	5	76.160	0.921
Oportunidades de aprendizaje que brinda el director	Escala de Autopercepción de competencia en cómputo del docente	1	Autopercepción de competencia en cómputo del docente	15	70.310	0.969
	Escala de Percepción del trabajo directivo escolar	1	Percepción del trabajo directivo escolar	11	69.414	0.956

## 4.2. Características demográficas de los participantes.

### 4.2.1. Caracterización de los estudiantes.

Varios rasgos de los estudiantes que fueron evaluados, como el hecho de pertenecer a un municipio, haber estudiado en cierta modalidad de secundaria o haber cursado sus estudios en un determinado turno escolar, estuvieron determinados por los propios criterios que se establecieron para determinar la muestra. Sin embargo, otros atributos de los participantes emergieron tras aplicarse la evaluación. Podemos decir que en general tanto en primero y segundo como en tercero de secundaria, se trata de jóvenes de ambos sexos por igual, los cuales se encuentran en su correspondiente edad normativa y son mexicanos que nacieron en Baja California. No obstante, alrededor del 10% de ellos presenta extra edad; en promedio el 9% no nació en México; y del 20% que no nació en Baja California, casi la mitad tiene menos de 9 años viviendo en el estado. Lo anterior se puede observar con detalle en las figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

#### Edad. Primero de secundaria

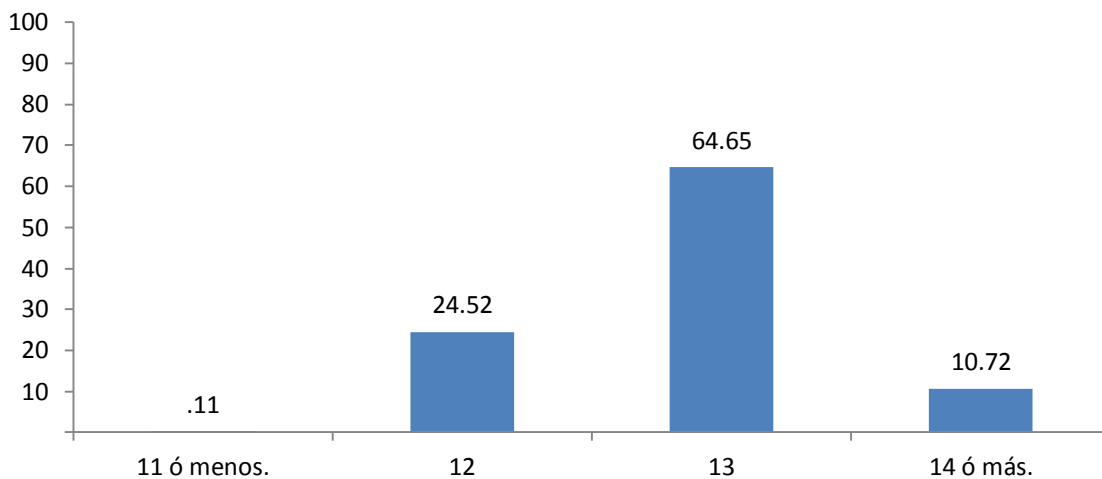
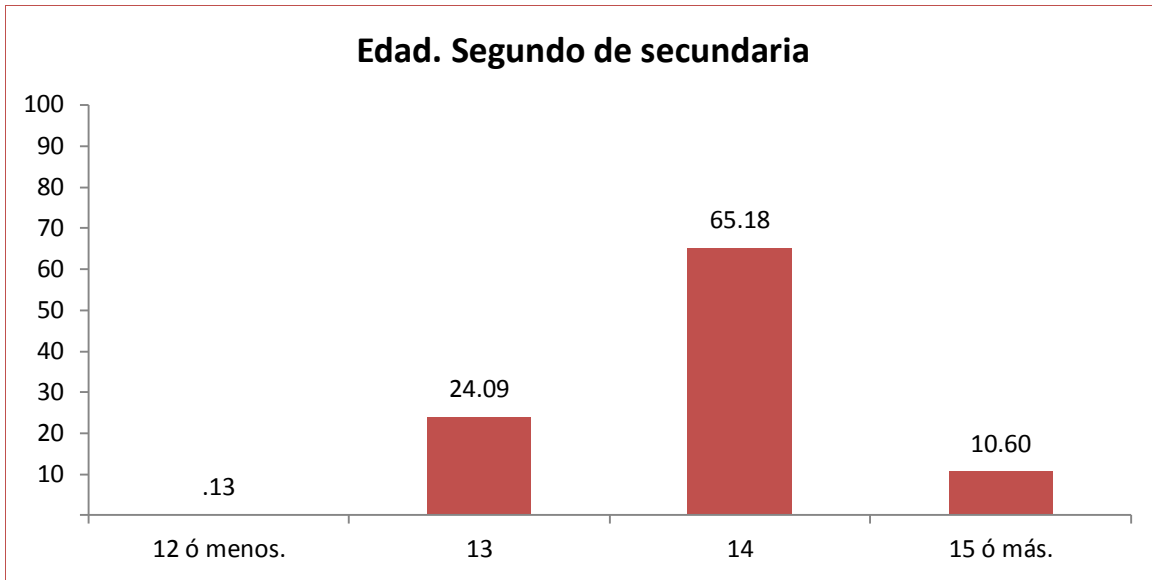
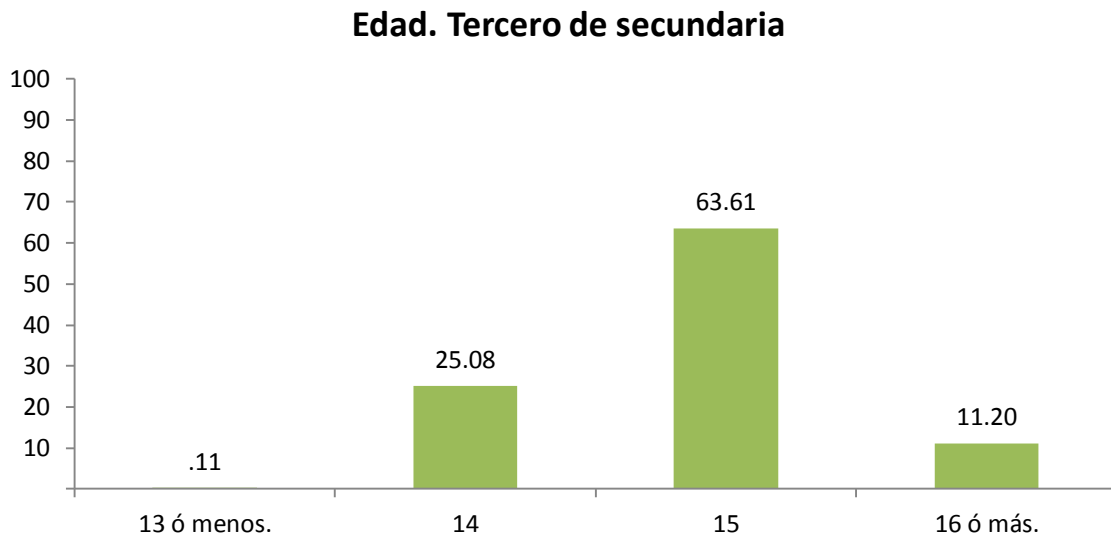


Figura 1. Edades de los estudiantes de primero de secundaria que fueron evaluados (%)



**Figura 2. Edades de los estudiantes de segundo de secundaria que fueron evaluados (%)**



**Figura 3. Edades de los estudiantes de tercero de secundaria que fueron evaluados (%)**

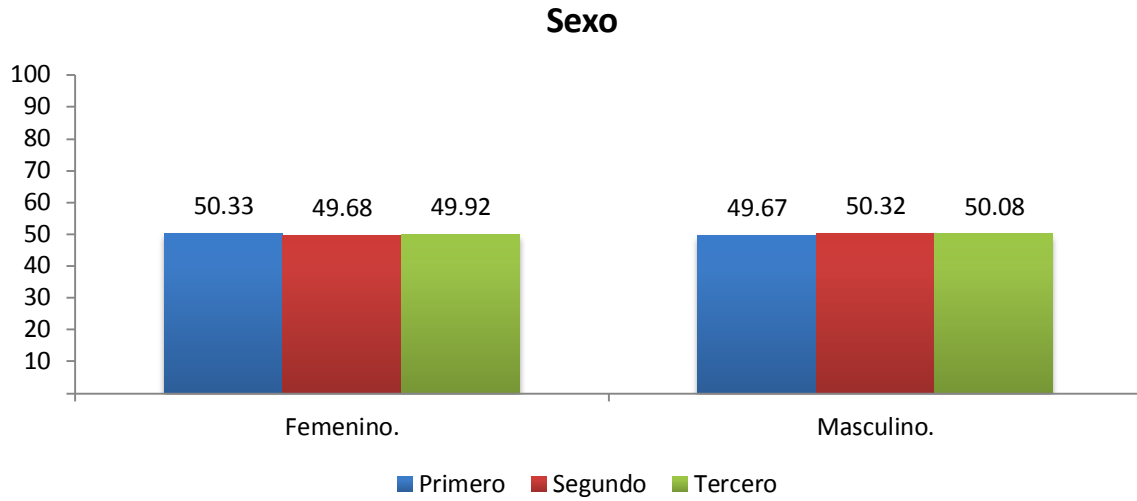


Figura 4. Género de los estudiantes de secundaria que fueron evaluados (%)

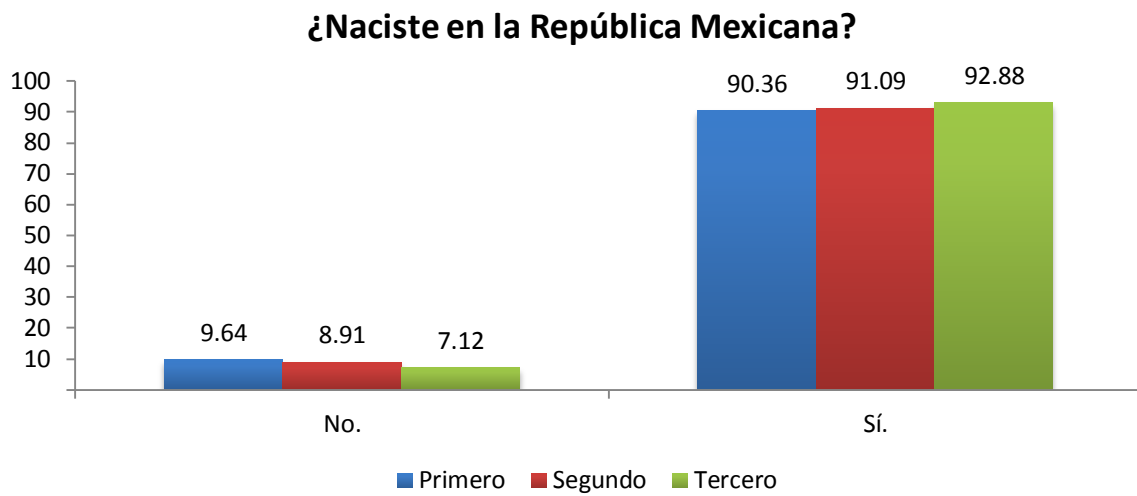


Figura 5. Porcentaje de estudiantes evaluados, que nacieron o no en México

### Número de años viviendo en Baja California, quienes no nacieron en el estado

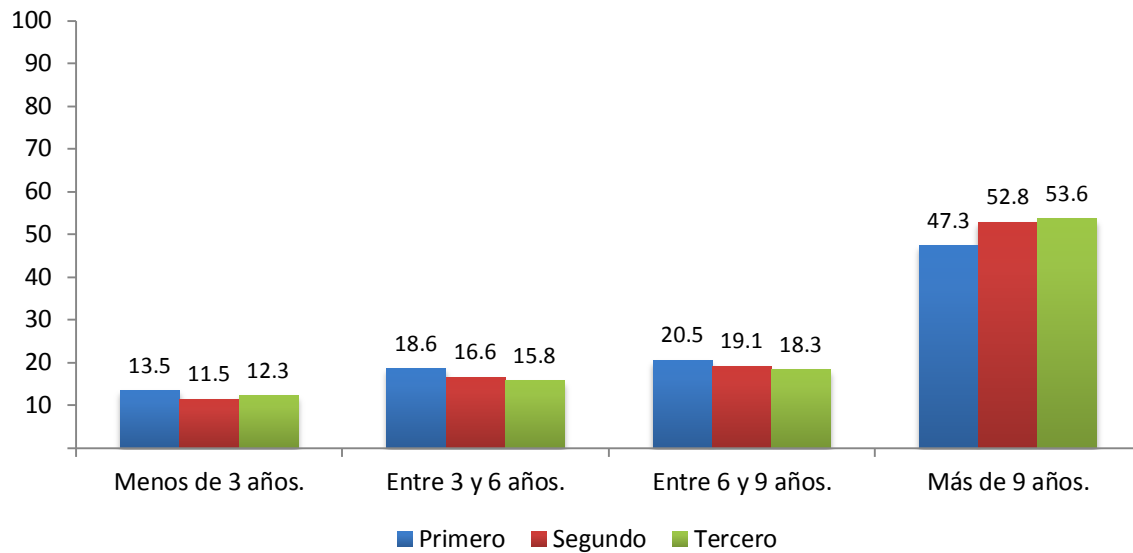


Figura 6. Años vividos en la entidad, de los estudiantes que no nacieron en ella (%)

#### 4.2.2. Caracterización de los profesores.

Se obtuvieron respuestas de 535 profesores; 219 de matemáticas, 199 de español y 117 de geografía. La figura 7 muestra que en la asignatura de español las profesoras superaron en número a los profesores, mientras que en matemáticas estos las superan en alrededor de 5 puntos porcentuales; misma diferencia que se observa en el caso de geografía. Por su parte, en la figura 8 se puede ver que, en promedio, alrededor del 42% de los docentes de las tres asignaturas no nacieron en Baja California.

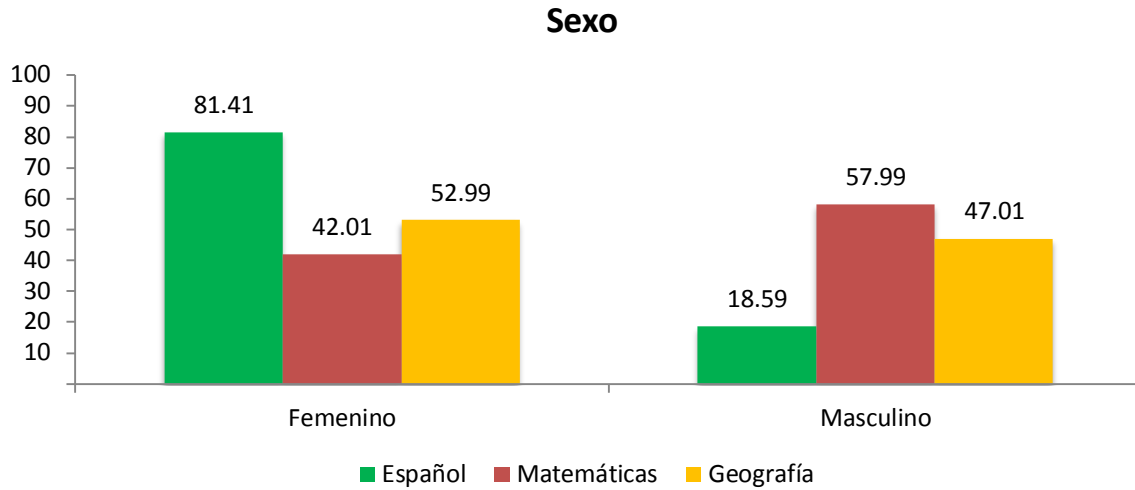


Figura 7. Género de los docentes de los estudiantes de secundaria que fueron evaluados (%)

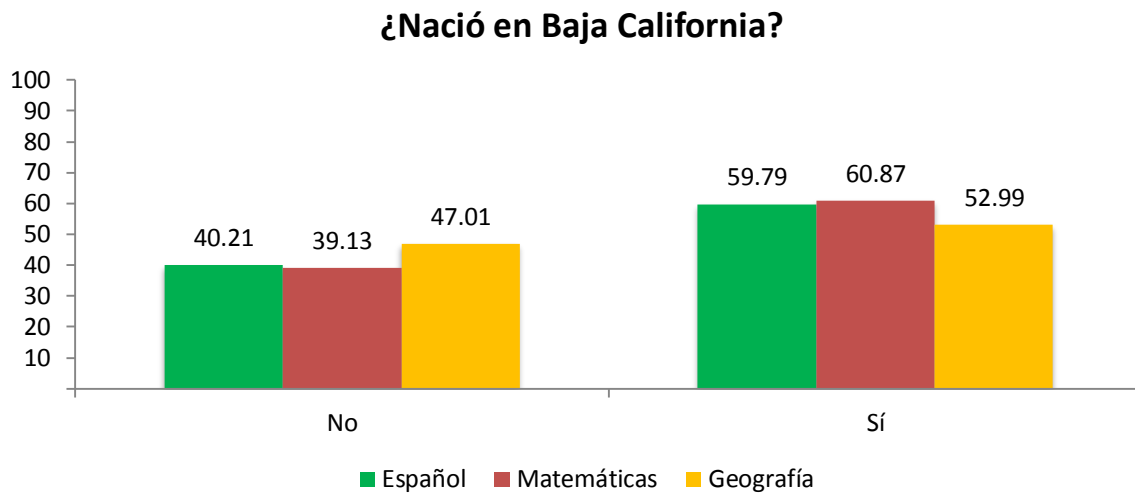


Figura 8. Porcentaje de los docentes evaluados, que nacieron o no en Baja California

### 4.2.3. Caracterización de los directores.

De las 86 escuelas que fueron evaluadas, se recuperaron 84 cuestionarios que respondieron los directores. Como puede observarse en la figura 9, el grupo etario que concentra la mayor frecuencia de población es el de 46 a 55 años. Al observar el género por grupos de edad, se encontró que la mayor proporción de hombres está en los grupos de mayor edad. Cabe señalar que el 9% de los directores, incluyendo hombres y mujeres, se encuentra por arriba de la edad de jubilación (65 años). Además, se observa que la proporción de mujeres disminuye considerablemente después del grupo de 46 a 55 años de edad.

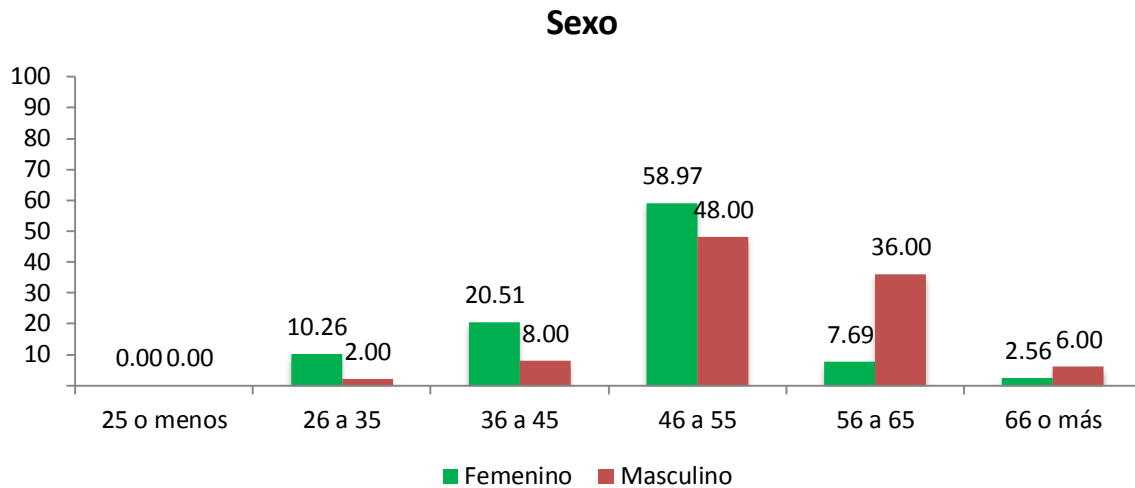


Figura 9. Género de los directores evaluados, por grupo de edad (%)

Respecto a la escolaridad máxima que habían alcanzado, en la figura 10 se observa que alrededor del 71% de los directivos cuenta con maestría o doctorado.

### Grado de estudios

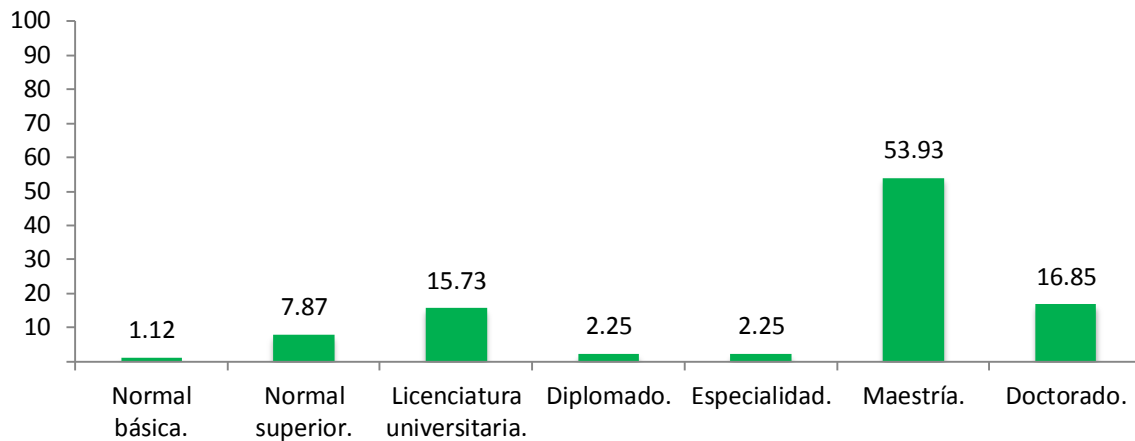


Figura 10. Grado máximo de estudios de los directores evaluados, por nivel educativo (%)

#### 4.3. Variables personales y escolares contra el logro educativo.

Con el fin de facilitar la comprensión de los resultados que se presentan en este apartado, en las tablas 3 a 6 se han dejado sin marcar las diferencias mínimas (menos de 20 puntos) entre los grupos de alumnos de alta y baja percepción en cuanto a las dimensiones evaluadas y los puntajes obtenidos en las pruebas ENLACE, en las tres materias y en los tres grados de secundaria; las diferencias moderadas (entre 20 y 49 puntos) están marcadas en negritas; y cuando se trata de diferencias fuertes (más de 50 puntos) las celdas correspondientes aparecen sombreadas. Para la construcción de los grupos alto y bajo, en cuanto a su percepción en cada dimensión evaluada, se procedió a la creación de puntos de corte utilizando el criterio de una desviación típica, en función de la distribución que presentaron las respuestas de los estudiantes en cada una de las dimensiones evaluadas.

Se puede observar en la tabla 3 que los Recursos para estudiar en Casa, el Inventario de Bienes en Casa y la Autopercepción de competencia en cómputo marcan diferencias superiores a los 50 puntos en ENLACE en todos los grados y materias. Esto indica por ejemplo, que los estudiantes que tienen bajos recursos tienen en general 50 puntos menos en ENLACE en comparación con los que tienen altos recursos. Asimismo, los estudiantes que tienen pocos bienes en casa (grupo bajo) tienen 50 puntos menos en la prueba



ENLACE en comparación con los que tienen muchos bienes en casa (puntaje alto). Así también ocurre con la Auto percepción de competencia en cómputo. Los estudiantes que tienen una baja auto percepción de sus competencias computacionales tienen 50 puntos menos en la prueba ENLACE en comparación con los que tienen una alta auto percepción de su competencia. En la tabla también se observan algunas variables que marcan diferencias de 20 a 49 puntos en ENLACE pero que no son tan consistentes a lo largo de los grados y materias como las antes señaladas. Estas son: Apoyo familiar para resolver dificultades de aprendizaje, Adaptación e integración escolar, Actividades de aprendizaje según la RES y Uso de recursos escolares.

**Tabla 3. Comparaciones de puntajes en ENLACE con base en los grupos altos y bajos de cada variable del Cuestionario de Oportunidades de aprendizaje**

	Grupo	Primero de secundaria			Segundo de secundaria		Tercero de secundaria	
		Español	Matemáticas	Geografía	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
Recursos para estudiar en casa	Bajo	458.88	467.30	470.14	431.34	473.61	458.95	471.11
	Alto	548.96	553.62	547.03	525.91	561.60	535.81	553.89
Inventario de Bienes en casa	Bajo	458.54	460.43	472.56	436.43	470.13	468.85	481.14
	Alto	533.47	543.64	537.77	507.51	555.89	525.80	552.53
Inventario de Servicios en casa	Bajo	463.42	467.84	475.42	450.12	483.73	478.20	494.91
	Alto							
Apoyo familiar para resolver dificultades de aprendizaje	Bajo	503.95	<b>517.90</b>	507.83	<b>488.32</b>	<b>521.20</b>	498.04	513.28
	Alto	486.90	493.31	499.78	461.88	499.11	493.85	505.44
Adaptación e integración escolar	Bajo	<b>457.18</b>	467.75	477.96	436.63	482.73	472.60	484.34
	Alto	512.94	<b>516.57</b>	514.86	<b>479.31</b>	<b>511.85</b>	<b>500.34</b>	<b>512.09</b>
Auto percepción de competencia en cómputo	Bajo	463.00	467.02	476.10	438.26	473.51	449.77	461.11
	Alto	520.47	531.20	<b>525.74</b>	498.12	536.40	512.25	532.11
Actividades de aprendizaje según la RES	Bajo	478.91	485.09	485.56	461.75	489.65	474.14	484.36
	Alto	<b>515.53</b>	<b>517.75</b>	<b>520.19</b>	483.32	<b>521.45</b>	<b>505.09</b>	<b>520.75</b>
Uso de recursos escolares	Bajo	<b>503.78</b>	<b>511.82</b>	<b>505.99</b>	<b>469.86</b>	<b>503.54</b>	<b>484.51</b>	<b>497.15</b>
	Alto	462.59	473.11	484.01	439.30	489.37	462.75	480.64

En la tabla 4 se observa que al menos cuatro variables marcan diferencias superiores a 50 puntos en ENLACE en todos los grados y materias. Se observa que los estudiantes con bajas Estrategias de aprendizaje obtienen cincuenta puntos menos en ENLACE en comparación con los estudiantes que tienen altas estrategias. Así también se observa que los estudiantes que reportan baja Disciplina escolar tienen 50 puntos menos en ENLACE en comparación con los que reportan alta Disciplina escolar. De la misma forma, los muchachos con bajos puntajes de Autoestima obtienen 50 puntos menos en ENLACE en comparación con quienes tienen altos puntajes. Tanto el Cuestionario de violencia como la Escala de violencia, mostraron que aquellos que reportan bajos puntajes de violencia obtienen 50 puntos mas en ENLACE en comparación con los que reportan alta violencia.

En la misma Tabla 4 se observan escalas que marcaron diferencias superiores a 20 puntos en ENLACE en todos los grados y materias. Estas son: Convivencia democrática, Orientación al logro y Lectura en internet. Los muchachos que puntuaron alto en estas escalas obtuvieron al menos 20 puntos más en ENLACE.

**Tabla 4. Comparaciones de puntajes en ENLACE con base en los grupos altos y bajos de cada variable del estudiante**

	Grupo	Primero de secundaria			Segundo de secundaria		Tercero de secundaria	
		Español	Matemáticas	Geografía	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
Estrategias de aprendizaje	Bajo	466.23	466.47	475.04	450.95	483.00	461.15	469.89
	Alto	574.57	578.99	568.94	556.21	579.65	557.60	585.13
Convivencia democrática	Bajo	448.35	463.08	474.19	454.37	491.63	472.83	480.82
	Alto	515.01	516.49	<b>517.91</b>	<b>479.14</b>	<b>516.80</b>	<b>502.30</b>	<b>519.22</b>
Disciplina escolar	Bajo	423.67	439.67	454.04	417.98	466.90	444.77	453.77
	Alto	533.51	531.52	533.58	502.17	539.13	514.04	533.37
Orientación al logro	Bajo	449.36	457.88	469.68	447.81	489.58	470.22	478.34
	Alto	525.70	528.36	527.86	504.58	<b>534.25</b>	<b>517.04</b>	536.47
Autoestima	Bajo	440.86	451.64	464.03	421.59	465.15	454.89	454.98
	Alto	552.76	557.06	551.02	528.98	557.70	529.83	552.73
Cuestionario de violencia escolar	Bajo	547.15	553.04	545.84	522.24	557.37	522.87	544.74
	Alto	457.72	470.16	476.02	437.02	478.61	457.05	468.54
Escala de Violencia escolar	Bajo	542.62	542.14	538.43	511.35	548.88	518.06	536.85
	Alto	437.82	457.99	462.69	417.54	470.99	446.18	455.71
Lectura en internet	Bajo	460.11	467.85	474.35	439.93	473.20	459.23	473.80
	Alto	<b>489.23</b>	<b>500.68</b>	<b>505.99</b>	<b>470.93</b>	<b>512.02</b>	<b>493.17</b>	<b>504.30</b>
Consumo de productos culturales	Bajo	<b>481.20</b>	484.74	489.19	465.45	497.54	480.41	503.37
	Alto	477.18	484.47	491.65	462.37	502.76	499.76	510.84

En la Tabla 5 se observan las diferencias en las oportunidades que brinda el docente. Se observa que en general ninguna de las Escalas marcó una diferencia superior a 20 puntos en todos los grados y materias. Sólo la Percepción docente sobre planeación escolar tuvo una tendencia a marcar diferencias en la mayoría de los grados, esta diferencia indica que los estudiantes de docentes que tienen altos puntajes de la percepción sobre la planeación escolar obtienen por lo general 20 puntos más en ENLACE en comparación con los docentes que tienen bajos puntajes. La Percepción del trato de los docentes a los alumnos y la Auto percepción de competencia en cómputo marcaron diferencias de 20 puntos sólo en algunos grados.

**Tabla 5. Comparaciones de puntajes en ENLACE con base en los grupos altos y bajos de cada variable en las Oportunidades de aprendizaje que aporta el docente**

	Grupo	Primero de secundaria			Segundo de secundaria		Tercero de secundaria	
		Español	Matemáticas	Geografía	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
Percepción docente sobre planeación escolar	Bajo	485.64	460.87	516.35	451.91	497.57	486.02	493.66
	Alto	<b>502.98</b>	<b>492.28</b>	504.21	<b>499.20</b>	508.49	<b>523.67</b>	<b>518.37</b>
Percepción del trato de los docentes a los alumnos	Bajo	485.45	492.67	<b>524.99</b>	474.83	<b>558.86</b>	484.14	520.09
	Alto	<b>507.50</b>	503.71	494.53	482.75	523.35	<b>505.24</b>	516.24
Auto percepción de competencia en cómputo	Bajo	485.79	476.14	503.70	480.12	516.87	501.98	479.92
	Alto	<b>508.08</b>	<b>497.47</b>	516.58	480.95	512.08	497.92	<b>513.02</b>

Finalmente, en la table 6 se observan las comparaciones con base a las oportunidades de aprendizaje que aporta el director. Se observa que cuando el director reporta altos puntajes del Grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas, los estudiantes de sus escuelas obtienen 50 puntos más en ENLACE en comparación con los directores que reportan bajos puntajes. Asimismo, cuando los docentes tienen una alta Percepción sobre el trabajo directivo escolar los estudiantes obtienen 20 puntos más en ENLACE en comparación con los estudiantes cuyos docentes tienen una baja percepción del trabajo del director.

**Tabla 6. Comparaciones de puntajes en ENLACE con base en los grupos altos y bajos de cada variable de las Oportunidades de aprendizaje que aporta el director**

	Grupo	Primero de secundaria			Segundo de secundaria		Tercero de secundaria	
		Español	Matemáticas	Geografía	Español	Matemáticas	Español	Matemáticas
Grado de adecuación de las condiciones físicas de las aulas	Bajo	457.40	463.03	473.49	423.66	463.69	461.47	462.84
	Alto	535.67	550.23	543.61	529.25	586.45	542.88	578.77
Percepción sobre el trabajo directivo escolar	Bajo	502.22	478.51	512.58	451.38	514.01	495.09	473.09
	Alto	520.87	<b>519.40</b>	521.32	<b>488.20</b>	<b>529.43</b>	<b>519.55</b>	<b>510.59</b>

#### **4.4. Análisis multinivel de las oportunidades para aprender Español y Matemáticas.**

En la tabla 7 se presenta un resumen del análisis multinivel efectuado a las ODAs que contribuyen al logro académico que obtienen los estudiantes de secundaria en Baja California, en las asignaturas de Español y Matemáticas. Los resultados obtenidos para el caso de Español I señalan que las variables que tienen un efecto positivo sobre el logro académico son: gusto por la lectura, asistir a preescolar, tener un buen promedio de calificaciones en primaria, tener altas expectativas de estudio, el contar con competencias computacionales convencionales, disciplina escolar, estar motivado y concentrado en el estudio.

En el caso de la asignatura de Español II el modelo propuesto tiene una estructura semejante. Las variables adicionales con efecto positivo son la edad de ingreso a la primaria, el uso de estrategias cognitivas y la trayectoria académica. Para Español III las variables de autopercepción en la competencia del manejo de la computadora, la percepción

sobre el interés colectivo en ENLACE y las habilidades computacionales guardan el mismo tipo de relación.

En la asignatura de Matemáticas I, las variables que influyen de manera positiva en el logro académico de los estudiantes son las competencias computacionales convencionales, la concentración en el estudio, la disciplina escolar, las expectativas de estudio, el haber asistido al preescolar, el gusto por la lectura, la motivación para el estudio y su trayectoria académica previa. Las variables que guardan una relación inversa son: el número de veces que ha cambiado de escuela y la percepción del consumo de sustancias en la escuela. En el nivel de escuela los factores positivos son la disciplina escolar y la relación entre los alumnos. Por otro lado, la alta relación alumno-docente tiene un efecto negativo.

En Matemáticas II las variables que influyen de manera positiva en el logro de esta asignatura a nivel del estudiante son: le gusta leer, fue a preescolar, promedio de calificación en Matemáticas en primero de secundaria, expectativas de estudio, puntualidad del profesor de Matemáticas, autopercepción de competencia en cómputo, disciplina escolar, concentración y motivación en el estudio. Las variables que guardan una relación indirecta se refieren al número de veces que llegó tarde el estudiante, el alto uso de los recursos escolares y la percepción que se tienen sobre el consumo de sustancias. Esta última variable repite en el nivel de la escuela y aparece la variable de condiciones de seguridad en la escuela como factor positivo en su relación con el logro.

El modelo de Matemáticas III contiene menos variables, pero es necesario destacar las similitudes con los modelos de las asignaturas de Matemáticas I y II. Los tres coinciden en el efecto positivo que guardan tanto la disciplina escolar, como las expectativas de estudio. Igual similitud ocurre en la relación alumno-docente y el uso de los recursos escolares, pero cuyo efecto es inverso. En el nivel de la escuela las variables: percepción del consumo de sustancias y condiciones de seguridad en la escuela tienen un comportamiento casi idéntico al registrado en el modelo de Matemáticas II, las diferencias son de menos de una unidad.

**Tabla 7. Variables incluidas en los modelos de las materias de Español y Matemáticas.**

Nivel	Variables	Español I	Matemáticas I	Español II	Matemáticas II	Español III	Matemáticas III
Uno	Autopercepción de competencia en cómputo				1.20	2.56	1.23
	Competencias computacionales convencionales	1.86	1.40			1.93	
	Concentración en el estudio	3.29	3.25	2.70	2.14		
	Disciplina escolar (percepción alumno)	5.08	3.61	3.88	2.28	3.27	3.26
	Edad de ingreso a la primaria			4.04		4.26	6.56
	Estrategias cognitivas			0.52			
	Expectativas de estudio	8.42	10.45	8.77	9.33	12.09	14.07
	Fue a precolar	9.41	10.72	7.23	6.76		
	Le gusta leer	16.21	8.14	14.68	5.22	20.33	10.92
	Horas al día dedicadas a estudiar o hacer tareas fuera de la escuela			-4.35			
	Gasto semanal					-3.12	
	Interés colectivo por ENLACE					1.68	2.03
	Motivación para el estudio	2.43	2.94	1.58	1.69		
	Número de veces que ha cambiado de escuela		-3.88				
	Número de veces que llegó tarde el estudiante			-3.29	-4.13		
	Número de tareas que hizo para la clase de Español o Matemáticas			8.00			
	Percepción del alumno sobre el consumo de sustancias	-1.50	-1.86	-1.11	-1.31		
	Promedio de calificación en Español o Matemáticas en primero de sec.			7.97	18.91	11.00	
	Promedio de primaria	22.96	25.61				
	Puntualidad del profesor de Matemáticas o Español				5.82		7.66
Relación alumno-docente	-3.83	-3.74	-3.39	-2.32	-1.14	-1.15	
Solución de problemas escolares					-0.99		
Uso de recursos escolares	-3.04	-2.65	-2.96	-2.45	-2.74	-2.93	
Dos	Disciplina escolar	21.02	26.41	13.14			
	Competencias computacionales convencionales					10.56	
	Condiciones de seguridad en la escuela			5.13	8.53	3.82	8.29
	Percepción del consumo de sustancias en la escuela			-14.34	-14.33	-7.28	-15.40
	Relación alumno-docente	-23.88	-30.04	-15.49			
	Relación entre alumnos	31.24	36.19				

## 5. Comentarios finales.

Se reconoce la naturaleza multifactorial del logro educativo. Por ello, el estudio de los factores asociados al aprendizaje debe apoyarse en modelos explicativos amplios e integrales.

Los resultados que se reportan en este trabajo revelan que en la gran mayoría de las variables estudiadas se repite el mismo patrón: se registran diferencias (mayores a 20 puntos) entre las medias del puntaje de ENLACE de las tres materias evaluadas de ambos grupos de la variable independiente: el alto y el bajo. Además, estos hallazgos coinciden en gran medida con los resultados obtenidos en estrategias evaluativas previas que aplicó la UEE en 2009 (Contreras, Caso y Rodríguez, 2010) y en 2008 (Rodríguez, Contreras, Caso y Urías, 2010).

En particular, resulta claro que las condiciones en que opera el currículum se relacionan con el logro que obtienen los estudiantes en pruebas de gran escala como ENLACE. Desde los propios antecedentes académicos y las percepciones de los estudiantes sobre lo que sucede en la escuela, su situación familiar y el apoyo de los padres para el estudio, hasta los aspectos relacionados con el contexto de la escuela. Dentro del contexto escolar, el grado de actualización docente y el nivel de habilidades que estos presentan para el manejo de las TIC, se asocian de manera positiva con los resultados que los estudiantes obtienen en ENLACE.

Los resultados apuntan a seguir explorando los contextos personal, familiar, escolar y social de los estudiantes. Pero sobre todo a darle seguimiento a la población, con el fin de determinar los cambios que presentan los estudiantes en el tiempo, si las condiciones en que aprenden se mantienen o no constantes, y cómo se relacionan ambos aspectos con el logro educativo.

## 6. Referencias

- Allen, L., J. Cipelewski, and K. E. Stanovich. 1992. Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology* 84(a4): 489–503.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de violencia escolar Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. Consultado en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1146>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35- 56.
- Anderson, R., Elfreda H. Hiebert, A. Scott, and Ian A. G. Wilkinson. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: US Department of Education. The National Institute of Education.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Riaño, C., Contreras, L.A., Hernández, E. y García, M. (2007a). Factores escolares y aprendizaje en México El caso de la educación básica. INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Riaño, C., Hernández, E. y García, M. (2007b). Aprendizaje y Desigualdad Social en México. INEE. Carroll, 1963.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Blintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36, 604-615.

- Carvalho, M., Caso, J. y Contreras, L.A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista de Investigación Educativa*. 9 (002). Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México
- Caso, J. (2000). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. y González-Montesinos, M. (2011). La prueba de autoestima para adolescentes. *UniversitasPsychologica*, 10(2), 525-533.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. UEE RT 10 - 002. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Castañeda, C. E., Contreras, L. A. y Caso, J. (2011). *Desarrollo y pilotaje de una escala para evaluar el gusto por la lectura en estudiantes de secundaria del estado de Baja California*. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Octubre 19, 20 y 21. Cancún, Quintana Roo.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cervini, R. A. (2005). Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-cervini3.html>. [Párrafo añadido el 15 de Marzo de 2007].
- Cervini, R.A. (2001). Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 3(2).



- Contreras, L. A., Caso, J. y Rodriguez, J. C.. (2010). Estrategia evaluativa integral 2009: Factores asociados al aprendizaje al egreso de secundaria en Baja California. UEE RT 10 - 004. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C. y Guerrero, G. (2008). Oportunidades de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Matemática y Lenguaje: Resumen de Tres Estudios en Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 29-41. <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art2.pdf>.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-López, C. D. Caso, J. y Sánchez, L. J. (2011). Propiedades psicométricas de la adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Octubre 19, 20 y 21. Cancún, Quintana Roo.
- Díaz-López, K. M., Caso, J. y Contreras, L. A. (2011). Evidencia de validez de la adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-R) para adolescentes mexicanos. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Octubre 19, 20 y 21. Cancún, Quintana Roo.

- Espinoza, I., Caso, J. y Contreras, L. A. (2010). Adaptación y pilotaje del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes. XXXVII Congreso Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Abril de 2010. Chihuahua, Chihuahua.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Farrow, C.V., y Tarrant, M. (2009). Weight-based discrimination, body dissatisfaction and emotional eating: The role of perceived social consensus. *Psychology & Health*, 24(9), 1021-1034.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G. y Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 5-12.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía entre niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gillies, J. A. y Jester, J. (2007). Opportunity to Learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries. Washington D.C.: Academy for Educational Development.
- Herman, J.L., Klein, D.C. y Abedi, J. (2000). Assessing student's opportunity to learn: Teacher and student perspectives. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(4), 16-24.
- Huitt, W. (2006). Becoming a Brilliant Star: A framework for discussing formative holistic education. Paper presented at the International Networking for Educational Transformation (iNet) Conference, Augusta, GA. Retrieved May 2006, from <http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/brilstar.html>

- Hulac, D. H. y Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention Clinic*, 45(4), 257-262.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina Violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Consultado en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/3448>
- Kruistum, C.J. van, Rooijen, M. van, Leseman, P.P.M. & Haan, M.J. de (2009). *Adolescents' leisure time reading: Why the rich become richer and the poor become poorer*. Ponencia presentada en EARLI Conference 2009: Amsterdam.
- Kubis, M. (1994). The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED385822*)
- López, M., Caso, J. y Rodríguez, J. C. (2011). Análisis comparativo de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Exposición a la Violencia Escolar en muestras de adolescentes mexicanos y españoles. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Octubre 19, 20 y 21. Cancún, Quintana Roo.
- Martínez-Guerrero, J. I. (2004). La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis de doctorado. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Rizo, F. y Roca, E. (2008). Iberoamérica en PISA. México: INEE.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Fall 1995, Vol. 17, No. 3, pgs. 305- 322.

- McKenna, M. C. y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward Reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*. Recuperado de: [http://web.unbc.ca/~chasteac/692\\_files/pdf%20files/ERAS\\_Reading%20Teacher.pdf](http://web.unbc.ca/~chasteac/692_files/pdf%20files/ERAS_Reading%20Teacher.pdf)
- Nickoli, A. Hendricks, C. y Hendricks, J. (2004). Understanding the relationship between attitudes toward reading and home literary environment. Recuperado de: [http://www.americanreadingforum.org/Yearbooks/04\\_yearbook/pdf/NickoliHendricks](http://www.americanreadingforum.org/Yearbooks/04_yearbook/pdf/NickoliHendricks)
- No Child Left Behind Act (NCLB) (2001). Disponible en: (<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/beginning.html#sec1>)
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda J. A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 141-148.
- Pachter, L. M., Bernstein, B. A., Szalacha, L. A. y Coll, C. G. (2010). Perceived racism and discrimination in children and youths: An exploratory study. *Health & Social Work*, 35(1),61-70.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp.451-502). California. Academic Press.
- Powell, C. L. y Arriola, K. R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181.
- Rodríguez, J. C., Contreras, L.A., Caso, J., y Urias, E. (2009). Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California. UEE RT 09 - 003. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

- Stokmans, M. (2004). Opportunity cost affects leisure activities: an illustration of reading fiction. *Cross-fertilization between economics and psychology. Proceedings on CD-rom of the SABE/IAREP 2004 Conference*, Philadelphia: LeBow. <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=39553>
- Tavani, C. M. y Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *ChildStudyJournal*, 33(3), 141-151.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyber bullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Trianes, M.V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Unidad de Evaluación Educativa (2009). *Propiedades psicométricas de la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes*. UEE RT 09 - 006. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Unidad de Evaluación Educativa (2009). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica*. UEE RT 09 - 008. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Unidad de Evaluación Educativa (2009). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. UEE RT 09 - 007. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Valenti, G. (2007) Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007. México: SEP.

Ysseldyke, J., Thurlow, M., & Shin H. (1995). Opportunity-to-learn standards (Policy Directions No. 4). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved [22/01/09], from the World Wide Web: <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy4.html>