

RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO CON LAS APTITUDES MENTALES, SALUD MENTAL, AUTOESTIMA Y RELACIONES DE AMISTAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE ATLÁNTICO Y BOLÍVAR

JORGE ENRIQUE PALACIO SAÑUDO,* YADIRA MARTÍNEZ DE BIAVA,**
NORA LUZ OCHOA,*** EVELIN TIRADO MUÑOZ****

RESUMEN

Se trató de establecer la relación del Rendimiento Académico (RA) con las aptitudes mentales, autoestima, salud mental y relaciones de amistad en los estudiantes universitarios del Caribe colombiano. Este interés surge de la problemática de la región con respecto al nivel educativo de sus jóvenes y la necesidad de presentar hipótesis que trasciendan las variables económicas. En concreto, los resultados obtenidos en las pruebas SABER, ICFES y ECAES han sido generalmente muy bajos en la región, de allí la necesidad de entender y explicar mejor lo que ocurre no solo desde la inversión estatal, sino también desde los propios actores, a fin de cambiarlo. La variable rendimiento académico es multicausal, y numerosos estudios describen que es influida por las aptitudes mentales, el autoconcepto, la autoestima, la salud mental, la autoeficacia, la asertividad y las relaciones de amistad, entre otras. Frente a esta situación y por la importancia que tiene esta variable para el desarrollo individual y social de la región y del país, se formuló la pregunta: ¿Cuál es la relación existente entre el Rendimiento Académico (RA) y las variables: aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de los departamentos de Atlántico y Bolívar? Se organizó un estudio correlacional con 702 universitarios de diferente sexo y carrera, de las universidades de Barranquilla y Cartagena, seleccionados intencionalmente. Los sujetos respondieron a seis cuestionarios adaptados por Martínez, Tirado y Ochoa, relacionados

* Doctor en Psicología, Facultad de Psicología Universidad del Norte. E-mail: jpalacio@uninorte.edu.co

** Máster en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Simón Bolívar. E-mail: yadebiava@hotmail.com

*** Máster en Psicología, Facultad de Psicología Universidad San Buenaventura. E-mail: nochoa@usbctg.edu.co

**** Máster en Psicología, Directora de Bienestar de la Fundación Instituto Tecnológico Comfenalco. E-mail: evelin.tirado@tecno
logicocomfenalco.edu.co

con cada variable. Los resultados indican que los estudiantes de menor edad presentan los promedios académicos más bajos. Además, la depresión y la ansiedad no se relacionaron con un bajo RA, pero la autoestima sí influyó positivamente en él. La capacidad para mantener una relación de amistad única y especial, y la capacidad para guardar secretos y estar dispuesto a brindar apoyo para el(la) amigo(a) en cualquier situación también se relacionó con un buen RA.

Palabras clave: Rendimiento académico, universitarios, Caribe colombiano, variables psicosociales.

ABSTRACT

This research attempted to establish the relationship between academic performance (AP) and mental aptitudes, self-esteem, mental health and friendship relations among university students of the Atlantic Coast. This interest arises from the problematic of the region with respect to the youth's educational level and the necessity to present a hypothesis that goes beyond the economic variables. The results obtained in SABER, ICFES and ECAES tests have been generally very low in the Coast (Posada, R. 2004), hence the need to understand and to explain better what occurs not only with the state investment, but with the actors, and in what way it can be changed. The variable academic performance is multicausal, and numerous studies describe that it is influenced by mental aptitudes, self-concept, self-esteem, mental health, self-efficiency, assertiveness, and the friendship relations, among others. Because of this situation and the importance

that this variable has to the social and individual development of the region and the country, the question formulated was: What is the existing relation between the academic performance and the variables mental aptitudes, self-esteem, mental health and friendship relations among university students of the departments of Atlántico and Bolívar? A correlational study was organized with 702 university students of different sex and career, of the universities of Barranquilla and Cartagena selected intentionally. The subjects answered six questionnaires adapted by Martínez, Tirado and Ochoa (2005), related to each variable. The results indicate that the youngest students present the lowest academic averages. Besides, the depression and anxiety did not relate to a low AP, but self-esteem influenced positively in it. The capacity to maintain a special and unique friendship relation, and the capacity of keeping secrets and being willing to offer support to a friend in any situation also related to a good AP.

Key words: Academic performance, university students, psychosocial variables.

INTRODUCCIÓN

La problemática del bajo rendimiento académico en el Caribe colombiano se ha visto reflejada en los resultados que han obtenido los estudiantes de todas las edades (pruebas SABER, ICFES y ECAES) en los últimos años. Los informes técnicos, con respecto a la inversión social e infraestructura educativa y en salud, son una primera hipótesis que explica estos bajos resultados, los cuales afectan no solo la educación sino también la calidad de vida

general de los habitantes de la región. De allí que estos resultados no deben sorprendernos. El estudio de Fundesarrollo (2003) presenta, además, cifras alarmantes que contrastan con el promedio nacional. Por ejemplo la tasa de analfabetismo en el país es de 7,5, mientras que en la región Caribe es de 11,2.

En un mundo caracterizado por un mercado laboral y profesional muy competitivo, en particular ahora, con la inminente llegada de empresas extranjeras, que ha de propiciar la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio, la educación superior tiene un papel muy importante que desarrollar, pues, ella facilita el desarrollo de habilidades que permiten competir y alcanzar las metas de realización personal y profesional para los futuros empresarios de la región y el país. Sin embargo, este papel puede verse afectado por muchos factores. Sabido es que todas las personas no reaccionan igual ante eventos que les cambian la vida. Mientras unos pueden enfrentar estas situaciones de manera satisfactoria, los más vulnerables, por ejemplo los adolescentes, que se hallan en una etapa de construcción y afianzamiento de su identidad, pueden reaccionar de forma inadecuada.

Cuando esto último ocurre, el problema puede convertirse en factor obstaculizador de las metas de crecimiento personal, afectando no solo una o varias esferas de su vida (capacidad de aprendizaje, salud mental, autoestima, relaciones sociales y/o rendimiento académico), sino también comprometiendo el desarrollo de su familia y el de la sociedad. Así, es importante identificar la dinámica que se establece entre esferas como rendimiento académico, mundo educativo y características individuales, y el peso que una tiene sobre la otra en el ajuste o desajuste emocional.

Ahora bien, en la educación y rendimiento de un estudiante, son muchos los factores que pueden influir: desde su motivación e interés personal, pasando por la estrategia educativa del profesor, la disponibilidad de recursos didácticos en su institución, la alimentación, el nivel educativo de sus padres o, incluso, sus aptitudes mentales, que, por ejemplo, en un momento dado, pueden inclinarse más hacia la música que al cálculo. Como vemos, se trata de un problema multicausal que debe ir más allá de una explicación económica.

Sin embargo, no se dispone de estudios que hayan abordado esta problemática de manera sistemática en nuestra región y solo de manera muy limitada en el país (Cf. Contreras et. al., 2005).

Los diversos y numerosos estudios internacionales indican lo sensible que es, a las variables personales y sociales, el rendimiento académico. Algunos de estos estudios tratan el autoconcepto (Reyes, 2003), la autoeficacia y la asertividad (Contreras, F., et. al., 2005; Reyes, 2003). No obstante, para esta investigación se seleccionaron las aptitudes mentales (Castejón y Pérez, 1998), la autoestima (Bray, B., 1998), la salud mental, asociada a la depresión y a la ansiedad (Rosete, 2003) y las relaciones de amistad (López, S.; Eshel y Sharabany, 2003), por considerarlas las más importantes en una primera aproximación al problema. En estudios posteriores, se deberán abordar la personalidad, los hábitos de estudio, las características precisas del contexto familiar y educativo que conciernen a los profesores, la institución educativa y la familia. En este orden de ideas, la pregunta problema se formuló de la siguiente manera: ¿Qué relación existe entre el rendimiento aca-

démico (RA) y las variables aptitud mental, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de los departamentos de Atlántico y Bolívar? Teniendo en cuenta las características del problema planteado, éste se abordará, teóricamente, desde dos grandes grupos de variables: las personales, como el rendimiento académico, aptitud mental, salud mental y autoestima; y la psicosocial, como las relaciones de amistad. A continuación, se describirán cada una de ellas.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico se puede entender desde diferentes ángulos. Según Pizarro (1985, citado por Reyes, 2003), el RA es “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (p. 13) y, desde la perspectiva del alumno, “es la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos” (p. 13). Por otro lado, para Pérez, Rodríguez, Borda y Del Río, C. (2003), “el rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos” (p. 27). Entre tales aspectos, estos últimos autores mencionan, por ejemplo, terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir semestres o asignaturas, no abandonar la carrera, realizar todos los exámenes y aprobarlos. En este proyecto, se operacionalizó esta variable teniendo en cuenta el promedio académico acumulado en relación con los logros académicos alcanzados por cada estudiante en

el transcurso de la carrera. Por este motivo, se seleccionaron a los universitarios a partir del segundo semestre, que es cuando ya tienen un primer antecedente académico formado.

En el rendimiento académico inciden muchas variables. Al respecto, Castejón y Pérez (1998) sostienen la existencia de conexiones significativas entre rendimiento e inteligencia. Este mismo parecer es compartido por otros autores (Carabaña, 1987; Álvaro Page et al., 1990; Pardo Merino y Olea Díaz, 1993). Igualmente, Cascón (2000, citado por Edel, 2003: 3), afirma que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia” y dentro de ésta “el factor verbal es el que incide directamente en el rendimiento académico del alumno en todas las áreas del currículo” (Pelechano, 1972, citado por Castejón y Pérez, 1998: 172). Sin embargo, no todo son variables individuales. Requena (1998) encontró que las relaciones de amistad constituyen un apoyo que aumentaría la probabilidad de éxito académico, aunque esto aplica más para los hombres que para las mujeres. De esta forma, son numerosas las causas que pueden justificar y concurrir en el rendimiento académico del estudiante universitario, es decir, el bajo rendimiento puede ser ocasionado por factores académicos o personales. Pero también puede ocurrir al contrario: los factores personales son susceptibles de ser afectados por un bajo rendimiento académico.

APTITUDES MENTALES

Como se afirma en el punto anterior, la inteligencia, en este caso vista desde el enfoque

de las aptitudes mentales, es una de las variables principales que se utilizan para explicar un buen o mal rendimiento académico. Para Miranda y Andrade (2000), la inteligencia humana es una realidad muy difícil de caracterizar; siendo a su vez un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales de las personas: éxitos o fracasos académicos, formas de relacionarse con los demás, desarrollo de habilidades, resultados en test cognitivos, o límites de aprendizaje de los alumnos.

Según Navas, “el estudio de la inteligencia es una de las áreas de la Psicología más controversial y compleja” (s.f¹), lo que explica los diferentes usos que se le dan a esta palabra, especialmente, si se tiene en cuenta que “parece probable que la mayoría de los jóvenes poseen valores intelectuales, pero esos valores son diversos”; es decir, que algunos demuestran mayor aptitud para el cálculo y otros para la expresión verbal, por ejemplo (Feldhusen, J., 1995). Navas agrupa en dos los modelos que explican la inteligencia: el psicométrico y el cognitivo. El primero explica las diferencias individuales a partir de los factores responsables de tales diferencias, mientras que el cognitivo enfatiza en el modo en que se procesa la información y en los procesos cognitivos de resolución de tareas. De otro lado, dentro del modelo psicométrico, hay explicaciones monofactoriales, esto es, que defienden una capacidad intelectual única o factor general de inteligencia y, otras, plurifactoriales, que asumen que la inteligencia está compuesta por varias aptitudes, capacidades o factores independientes.

Entre las teorías plurifactoriales, podemos mencionar las de Thurstone y Guilford. En particular, Thurstone (1947) propone un modelo que explica la inteligencia como integrada por 7 factores o aptitudes mentales: Comprensión verbal, fluidez verbal, factor numérico, aptitud espacial, memoria mecánica, rapidez perceptiva y razonamiento inductivo.

SALUD MENTAL

Históricamente, la salud mental, se ha asociado con ausencia de salud mental o enfermedad psiquiátrica, desconociendo la relación directa que tiene en muchos aspectos de la vida de todos los seres humanos: familia, amigos, ámbito escolar y laboral, juego, diversión. Hoy en día, son muchas las acepciones dadas y que la hacen un concepto multidisciplinar, relacionado con aspectos de diversa índole: médicos, farmacológicos, laborales, sociales, educativos, culturales, moda y creencias. Por ello, es necesario definir la salud mental desde diversos ángulos. Por ejemplo: “Es la capacidad de un individuo para negociar los desafíos en la diaria interacción con la sociedad, sin tener que sufrir experiencias cognitivas, emocionales y conductuales disfuncionales, las mismas que pueden estar influenciadas por numerosos factores de riesgo: condiciones de estrés del medio ambiente, vulnerabilidad biológica y genérica, disfunciones psíquicas agudas o crónicas”. También tenemos que es la “capacidad personal de pensar, sentir y actuar con eficacia para adaptarse y/o modificar el medio cotidiano disfrutando con todo ello” (Al Nakeeb y otros, 1997).

En las definiciones anteriores, se ob-

¹ Artículo en página Web de reconocida procedencia.

serva cómo el término se asocia con cuatro concepciones de la salud mental: a) con ausencia de síntomas disfuncionales, b) como bienestar físico y emocional, c) con calidad de vida y d) con presencia de atributos individuales positivos (B. Escobar y F. Cova, 1997). De acuerdo con todo esto y según los intereses de nuestra investigación, se puede hablar de diferentes dimensiones de la salud mental, las cuales se distribuyen en un continuo que comprende desde síntomas que indicarían la ausencia de salud mental hasta comportamientos que evidencian la presencia de la misma. En concreto y para nuestro caso particular, podemos hablar de síntomas de depresión, agresión y ansiedad, así como de manifestaciones de comportamiento adaptativo como la planificación y el altruismo (Palacio y Sabatier, 2002).

Depresión y ansiedad: El estado de ánimo de los seres humanos puede desequilibrarse por muchas circunstancias, generando ansiedad y depresión. Si bien, estas se consideran categorías diferentes, suelen estar íntimamente relacionadas, ya que, al intentar solucionar un problema, el esfuerzo realizado genera ansiedad, la cual puede incrementarse frente a intentos fallidos, dando lugar a la depresión. Tales situaciones son frecuentes en contextos educativos de alta exigencia o cuando los estudiantes no pueden llevar a cabo sus compromisos académicos por falta de recursos u otros elementos.

Para Beck (1988), la depresión es el resultado de opiniones negativas sobre el yo, el mundo y el futuro, que distorsionan la realidad y producen en el individuo una imagen negativa de sí mismo, del mundo y del futuro; no está claro si estas opiniones son causa o consecuencia

del problema. En todo caso, la sintomatología depresiva puede ser muy variada, con una evolución diferente –episódica o continua–, o presentando una intensidad que puede ir de leve a grave y repercutir en diferentes esferas de la vida de una persona, así: estado de ánimo, motivación y conducta, cognición, estado físico y relaciones interpersonales. Por otro lado, Ellis (1990) diferencia entre a) *ansiedad perturbadora* o tensión emocional, que alguien siente como incomodidad o amenaza, ante la creencia de que *debe* o *tiene* que conseguir lo que quiere y que un determinado evento es *horroroso* y *catastrófico* y b) *ansiedad del yo* o tensión emocional, que aparece cuando alguien siente que su yo o valía personal está amenazada, que *debe* o *tiene* que hacer bien las cosas y ser aprobado por otros y que resulta *horroroso* y *catastrófico* no hacerlas bien o no ser aprobado. Sentimientos como los anteriores suelen ser acompañados de grave depresión, vergüenza, culpa e incapacidad.

Agresividad: Ana Muñoz (2002) define la agresión “como el comportamiento que intenta hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones”. Podemos observar que la clave para definir la agresión es la *intención* de dañar, lo que la diferencia de otros tipos de violencia en las que el motivo puede ser la autoafirmación o el obtener supremacía, definiéndose más específicamente en este caso como la coerción física o psíquica ejercida sobre una persona para obligarla a hacer un determinado acto en contra de su voluntad. Sin embargo, a pesar de la connotación que tiene el término, la agresividad también “tiene una acepción positiva en el sentido de que nos permite mostrar desacuerdo ante una situación que vivimos como una provocación”

(Tierno, 1997). Cabe destacar que ésta, además, resulta útil cuando se quiere expresar tensión, motivos de enfado y nos permite conocer en qué estado se encuentra el otro. Dado que muchos jóvenes tienden a demostrar su fracaso escolar con comportamientos agresivos, esta variable se convierte en un indicador adicional de dificultades.

Planificación y altruismo: Ocupan el extremo opuesto de las actitudes anteriores, ya que son indicadores de buena salud mental. El término altruismo es utilizado indistintamente al de conducta prosocial, la cual ha sido objeto de un número considerable de trabajos (Darley y Latané, 1968; Piliavin y Piliavin, 1972). Myers (1995) define el altruismo como “la preocupación y ayuda por otros sin pedir nada a cambio”. Otros resaltan los procesos cognitivos y/o afectivos para explicar, a su vez, procesos psicológicos implicados en la conducta altruista/prosocial. Además, la prosocialidad ha sido relacionada con personalidad (Huston, Geis y Wright, 1976, citado por Araque y otros), características situacionales o ambientales (London, 1970 citado por Araque y otros), empatía y la felicidad, entre otras. Los estudios demuestran que a mayor empatía, mayores conductas altruistas y que la felicidad es fuente de prosocialidad (Bandura, 1977, citado por autor anónimo). Así mismo, ha sido relacionada con la salud mental. En este sentido Schwartz (citada por B. Ham, 2003) afirma que la gente que ayuda a otros experimenta una mejor salud mental, siempre y cuando no se dé más allá de los propios recursos. En nuestro estudio las dimensiones de agresividad, planificación y altruismo se evaluaron mediante el Child Behavior Inventory (Maksoud et. al., 1996).

AUTOESTIMA

Según García (2002), los estudios sobre la autoestima han abarcado diversos campos de la salud, la psicología y la educación, y hasta se ha tratado a la autoestima como sinónimo de autoconcepto. Rosenberg (1989), sin embargo, define la autoestima como la “orientación positiva o negativa hacia uno mismo y de su propio valor” y la asimila como uno de los componentes del autoconcepto, el cual es definido como “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo referidos a sí mismo”. Además de la autoestima, el autoconcepto también está compuesto por la autoeficacia y la autoimagen y es una “representación más amplia que incluye aspectos cognitivos, conductuales, evaluativos y afectivos” (Grajales y Valderrama, 2000). Investigadores como Abell y Richards (1996), Harter (1983), Petersen et. al. (1984), todos citados por Ponce-Lynch, Myers, Kliever y Kilmartin (2001), han relacionado la autoestima con variables tales como el aspecto físico, relaciones con pares y la familia, encontrando que se correlacionan positivamente. Como se observa, son variables significativas en la socialización de los adolescentes, y de allí su importancia para el estudio del rendimiento académico en esta población. En esta investigación se utilizó el cuestionario de Rosenberg (1989) para evaluar la autoestima.

RELACIONES DE AMISTAD

Sharabany (1979), citada por Ricardo I. (2003), define la amistad como el grado de intimidad general con nuestros pares, lo cual es fundamental en la juventud y en la vida de

los universitarios. De hecho, la conformación de grupos de estudio eficaces pasa primero por la camaradería, y el imaginario que los jóvenes tienen de la amistad. Esta es una variable multidimensional, pero en general, se considera amigo aquel que es nombrado y estimado como tal por el sujeto. La relación está caracterizada por la intimidad, la cual se manifiesta en hechos como el querer y poder compartir ideas reservadas o que no se expresan a otros amigos, y esto va más allá que los encuentros íntimos aislados. Para Weis (1998) es un comportamiento cuya premisa principal consiste en que la relación con el otro es gratificante o beneficiosa y que solo esto la mantiene: más precisamente, este autor considera que “la característica que subyace a las relaciones es la forma como los participantes perciben, piensan y sienten el uno con el otro” (p. 1). Durante la adolescencia hay cambios importantes en la forma como se establecen las relaciones interpersonales: se cambian, por ejemplo, las relaciones que se mantienen con la familia y se busca un confidente para compartir las dificultades. Este último es un *alter ego* que sostiene y ayuda a avanzar y, al mismo tiempo, un espejo fundamental porque aún no se está seguro de sí mismo.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de carácter cuantitativa y posee un diseño correlacional, lo cual significa que tiene como propósito “medir la fuerza de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un momento determinado” (Hernández, R. y Baptista, 1998: 190).

SUJETOS

La población está conformada por los estudiantes de programas universitarios que cursan: desde segundo hasta décimo semestre de la jornada diurna, en universidades de Barranquilla (Simón Bolívar) y Cartagena (Universidad San Buenaventura y Tecnológico de Comfenalco). De una población estimada en 3.000 estudiantes, se escogió una muestra constituida por 702 personas, de ambos sexos, que fueron seleccionadas de manera intencional. Sus edades fluctuaron entre los 16 y 50 años. Se estratificó la muestra por semestre académico, con el “fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral” (Hernández, R. y Baptista, 1998: 212), mediante la aplicación de un índice producto de la relación entre la muestra total y el número de sujetos en cada semestre.

INSTRUMENTOS

Aptitudes mentales. Se evaluaron por medio de las subpruebas del Test de Aptitudes Escolares TEA-3 (Thurstone, L. L., Thurstone, T.G, 1998). La inteligencia, desde la perspectiva plurifactorial que comprende tal test, está constituida por diversas habilidades en cuanto a su naturaleza y, en concreto, tal test está diseñado para medir tres de estas habilidades:

- Verbal: Evalúa el razonamiento verbal y la comprensión verbal de sinónimos.
- Serie de letras: Evalúa el razonamiento sobre series de letras.
- Cálculo: Evalúa la comprensión de relaciones numéricas.

Salud Mental. Se observó teniendo en cuenta tanto la dimensión negativa de la salud mental (depresión, ansiedad, agresividad),

como la positiva (planificación y altruismo) por medio de los siguientes instrumentos:

-Inventario de depresión de Beck (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1961): Fue desarrollado inicialmente como una escala hetero aplicada de 21 ítemes para evaluar la gravedad-intensidad sintomática de la depresión. En 1979, el mismo Beck y otros colaboradores dan a conocer una nueva versión revisada de su inventario, que fue adaptado y traducido al castellano por Sanz y Vásquez (1991). En la actualidad, esta versión es la más utilizada y consta de 21 ítemes que evalúan los síntomas depresivos (Sanz y Vásquez, 1998). La persona tiene que seleccionar, para cada ítem, la alternativa de respuesta que mejor refleje su situación durante el momento actual y la última semana. La puntuación total se obtiene sumando los valores de las frases seleccionadas, que van de 0 a 3. El rango de la puntuación obtenido es de 0-63 puntos. Su objetivo es cuantificar la sintomatología, no proporcionar un diagnóstico. Su índice psicométrico ha sido estudiado exhaustivamente y tiene una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach 0.76-0.95), así como una alta correlación interna con otras escalas. Los puntos de corte propuestos en la prueba para graduar la intensidad / severidad son los siguientes:

- No depresión: 0-9 puntos
- Depresión leve: 10-18 puntos
- Depresión moderada: 19-29 puntos
- Depresión grave: ≥ 30 puntos

-Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE): Mide la ansiedad y fue creado por Spielberger y Guerrero (1970). Está constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas

de la ansiedad: ansiedad rasgo y ansiedad estado. Cada escala consiste en 20 afirmaciones en las que, inicialmente, se pide a la persona describir cómo se siente. La misma inquietud debe ser respondida, en un segundo momento, mediante la resolución de la otra escala. De todos estos ítemes, 17 son invertidos (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39).

Las puntuaciones para ambas escalas varían desde una puntuación mínima de 20 a una máxima de 80, en progresión con el nivel de ansiedad. Los sujetos contestan a cada una de las afirmaciones ubicándose en una escala de cuatro dimensiones que van de 1 a 4. En la escala A-Estado, tales dimensiones son: 1. No en lo absoluto, 2. Un poco, 3. Bastante, 4. Mucho; y en la escala A-Rasgo son: 1. Casi nunca, 2. Algunas veces, 3. Frecuentemente, 4. Casi siempre. La confiabilidad se obtuvo por el método test-retest, encontrándose puntuaciones para la escala ansiedad-rasgo de 0,73 (en un intervalo de 104 días) a 0,86. Para la escala ansiedad-estado, las correlaciones fueron relativamente bajas, variando de 0,16 a 0,54 con una mediana de 0,32. Estas correlaciones bajas fueron anticipadas por los creadores de la prueba, ya que una medida válida de ansiedad-estado deberá reflejar la influencia de factores situacionales únicos que se presentan en el momento del examen.

-Inventario sobre Comportamiento Infantil (Child Behavior Inventory - CBI): Creado por Macksoud, Aber, Dyregrov y Raundalen (1990), con el fin de utilizarlo en continentes con situaciones de conflicto armado. Es un cuestionario que “está formado por dos escalas independientes que evalúan, por una parte, los síntomas de salud mental en tres ámbitos (agresión, depresión y ansiedad) y, por otra,

la dimensión de adaptación en dos ámbitos (comportamiento planificador y altruista)” (Palacio y Sabatier, 2002: 59). Contiene 43 ítemes de respuesta tipo Likert, distribuidos en las 5 escalas: depresión (10 ítemes), agresión (9 ítemes), ansiedad (6 ítemes), comportamiento planificador (9 ítemes) y conducta prosocial (9 ítemes). Cada una de estas escalas tiene un puntaje individual. En nuestro caso particular, el Alfa de Cronbach fue aceptable: depresión 0,60; agresión, 0,68; ansiedad, 0,67; altruismo 0,72 y planificación, 0,74. De acuerdo con los fines de esta investigación, solo se tomaron en cuenta las escalas de agresión, comportamiento planificador y altruista que corresponden a los ítemes 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22 (agresión); 3, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 (altruismo) y 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 y 27 (planificación).

Autoestima. El cuestionario de autoestima utilizado, fue construido por Rosenberg (1965), y consta de 10 ítemes tipo Likert. La mitad de ellos está enunciada en forma positiva y la otra mitad, negativamente (2, 5, 6, 8 y 9). Este instrumento fue estandarizado en México y es uno de los más utilizados para evaluar la autoestima global (Rosenberg, 1989, citado por Vásquez, Jiménez y Vásquez-Morejón, 2004). El índice de autoestima general es la puntuación con más alto relieve de todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los estudiantes. Este índice de puntuación global representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto, y se refiere a características propias de la autoestima general. Su consistencia interna fue de 0,89.

Relaciones de amistad. Escala de Amistad Íntima de Sharabany (1994): Está compuesta por 32 ítemes tipo Likert, que se agrupan en

ocho dimensiones referidas a la intimidad de la relación con el mejor amigo (a): la mitad describe la amistad desde el punto de vista de sí mismo (ego-ítem) y la otra mitad desde el punto de vista del mejor amigo. Cada subescala tiene ocho ítemes (cuatro se redactan para “uno mismo” y cuatro “para otros”); estas son: 1) Franqueza o espontaneidad: Definida por la comunicación, el hablar con el amigo o amiga de las cosas tanto positivas como negativas. 2) Sensibilidad, entendiendo por tal la empatía: El amigo íntimo sabe qué piensa y cuáles son las necesidades de su compañero, incluso, sin que éste se lo diga. 3) Apego o conexión con el otro. 4) Exclusividad o sentimiento de ser especial para el otro. 5) Dar y recibir. Capacidad de ayudar al amigo o amiga y compartir cosas que gustan con él o ella. 6) Imposición o accesibilidad: contar con la otra persona emocional o materialmente. Es el grado de apertura y disposición para ayudar al amigo. 7) Actividades comunes, que realizan los amigos íntimos. Tiempo que pasan juntos al hacer algo. 8) Lealtad: los amigos íntimos pueden contarse los secretos y ayudarse. El coeficiente Alfa de las 8 escalas es muy satisfactorio (entre 0,77 y 0,89, según Jones y Dembo, 1989).

PROCEDIMIENTO

Inicialmente, se procedió a revisar la literatura relacionada con el problema de investigación, actualizando la bibliografía, para justificar su importancia, novedad, originalidad y viabilidad. En este sentido, se tuvieron en cuenta investigaciones anteriores a nivel local, nacional e internacional para localizar las fuentes tanto primarias como secundarias del tema y que permitieran conocer los antecedentes, para discernir si en la teoría existían respuestas par-

ciales o totales al problema. Posteriormente, se verificaron las variables de estudio acordes con la literatura revisada. Teniendo en cuenta lo anterior, se procedió al refuerzo de un marco teórico basado en investigaciones importantes sobre el tema en cuestión que mostrara la relación entre ellas. Con respecto a esto último, a pesar de no haber encontrado una investigación que relacionara todas estas variables, fueron varias las que sirvieron de guía por relacionar dos o hasta tres variables.

Se procedió, luego, a realizar las pruebas de validación de los instrumentos con la población. Por eso, se construyó una “batería de pruebas” que incluía todos los instrumentos de estudio. Posteriormente, se aplicó dicha batería y, de manera simultánea, se inició el estudio del manejo estadístico de los datos en el SPSS para conocer el tratamiento que se le daría a la información. Del mismo modo, se establecieron los criterios de categorización cualitativa de diversos ítems y la codificación de cada variable. Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a incluir las respuestas en una matriz de resultados para ser sometidos a diversos y pertinentes análisis.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES

Con respecto a las variables personales, la muestra tiene una distribución por sexo de 172 hombres y 531 mujeres, que representan el 24,5% y 75,5%, respectivamente; esto se explica por el hecho de que la mayoría de estudiantes

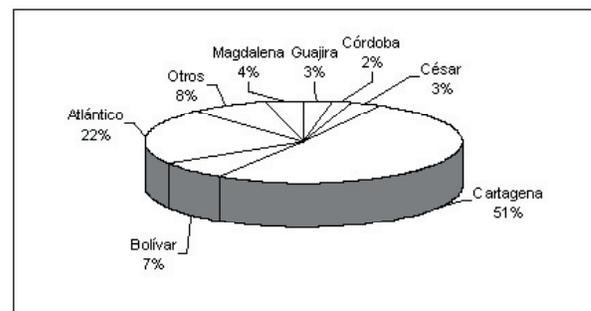
mujeres hacían parte de los programas de Psicología en dos universidades del estudio.

Contrario a lo que plantean algunas investigaciones, la edad correlaciona positivamente (0,112**) con el RA (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 2000) y se distribuye entre 16 y 50 años, observándose mayor representación en el grupo de los 16 a 19 años (37%); en tanto que el grupo de edad entre 20 y 21 representa el 31% y el grupo mayor de 22 años, el 32%.

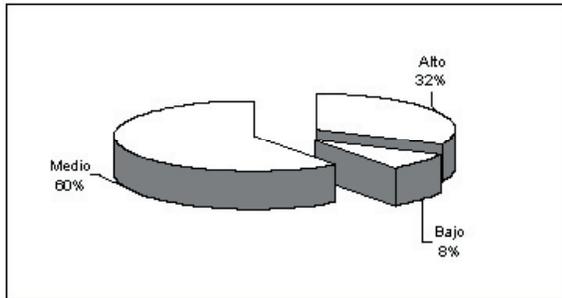
Además, el 94,1% de los estudiantes es soltero. De los que no se hallan en esta situación, el 4,3% se encuentra casado, el 1,3% vive en unión libre y el 0,3% está separado. Los estudiantes proceden de diferentes zonas del país, principalmente de Atlántico, Bolívar y Cartagena (80%) y de otros departamentos (17%) como Magdalena, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Risaralda, Sucre, entre otros (ver Gráfica 1).

Entre las características socioeconómicas, tenemos que el 32% proviene de un estrato alto; el 60%, del estrato medio y el 8%, del bajo (ver Gráfica 2). Con respecto a la ocupación laboral, solo el 8,3% posee alguna y en áreas diferentes a su condición de estudiantes.

Gráfica 1. Lugar de procedencia



Gráfica 2. Muestra distribuida por estrato socioeconómico



En atención a las variables académicas, en el momento de la aplicación, el 61% se encontraba cursando la carrera de Psicología, conformando este porcentaje la mayor representación de la muestra total, seguido por el 11,7%, en Contaduría; el 10%, en Tecnología en Sistemas; el 7%, en Administración Financiera; el 4,4%, en Ingeniería de Sistemas; el 2,9%, en Producción Industrial; el 1,6 %, en Administración de Empresas y el 1,4%, en Control de Calidad (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de acuerdo con la carrera

CARRERA	FRECUENCIA	%
Psicología	428	61
Administración Financiera	49	7
Ingeniería Sistemas	31	4,4
Administración Empresas	11	1,6
Tecnología en Sistemas	71	10
Tecnología Control de Calidad	10	1,4
Producción Industrial	20	2,9
Contaduría	82	11,7
Total	702	100

De acuerdo con la jornada de estudio, el 81% de la muestra se encontraba matriculada en la jornada diurna, mientras que el 19% estudiaba en la jornada nocturna.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como bien lo mencionan Pérez, Rodríguez, Borda y Del Río, (2003:27), “el rendimiento académico apropiado de los alumnos universitarios, puede hacer referencia a aspectos muy diversos”. Entre estos aspectos menciona: terminar un semestre con todas las asignaturas aprobadas, no repetir semestres o asignaturas, no abandonar la carrera, realizar todos los exámenes y aprobar éstos. En este sentido, es importante recordar que en esta investigación el rendimiento académico se ha operacionalizado por el promedio académico general que tiene cada estudiante registrado en las bases de datos académicos de cada una de las tres instituciones educativas, el cual corresponde al promedio ponderado obtenido por ellos al concluir el período febrero-junio 2004. Esa variable fue categorizada en cuatro niveles: Bajo, con promedios entre 2,96 y 3,24; el nivel aceptable, con promedios entre 3,24 y 3,74; el nivel bueno, entre 3,75 y 4,24; y el nivel muy bueno, con promedios igual o mayor que 4,25. Su distribución se puede observar en la Tabla 2.

En el nivel bajo, se encuentra, entonces, el 6,5% de los estudiantes que conforman la muestra, seguido por el 37,5%, que se halla en el nivel aceptable, el 45,3% en nivel bueno y el 10,7%, del nivel muy bueno.

Tabla 2. Promedio categorizado

CATEGORIZACIÓN	FRECUENCIA	%
Bajo (menos de 3,23)	46	6,5
Aceptable (3,24 a 3,75)	263	37,5
Bueno (3,76 a 4,24)	318	45,3
Muy bueno > a 4,25	75	10,7
Total	702	100

CRUCE DE VARIABLES

En las siguientes tablas se presenta la correlación existente entre la variable rendimiento académico y las demás variables de estudio. De esta manera, con respecto a las aptitudes mentales de cálculo, razonamiento y verbal existe una correlación positiva alta entre esta variable y el rendimiento académico, la cual se da a un nivel de 0,01 (ver Tabla 3), indicándose con ello que a mayor desarrollo de estas aptitudes, mayor es la probabilidad que el estudiante obtenga un buen promedio académico. Resultados similares se han encontrado en investigaciones tales como la de Ridgell, Lounsbury (2004); Pelechado (1972, 1977); Avia, Roda y Morales (1975); Rivas (1977); Pérez Serrano (1978); Rodríguez Espinar (1982); Garanto, Mateo y Rodríguez (1985); Carabaña (1987); Alvaro Page et. al. (1990); Pardo Merino y Olea Díaz (1993), si bien, las correlaciones obtenidas son moderadas (Pérez y Castejón, 1998).

Con relación a la salud mental (ver Tabla 4), no se observa una correlación entre el polo negativo de ésta y el RA; resultados similares presenta Hammer (1998: 3), quien “no encontró relación entre el rendimiento académico y la depresión; sin embargo la diferencia entre los estudiantes con rendimiento académico satisfactorio y los estudiantes con rendimiento

académico no satisfactorio fue significativa con relación a los niveles de depresión”. Así mismo, investigaciones como las de Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2000), han demostrado que la conducta agresiva se asocia a un bajo rendimiento académico.

En cuanto al polo positivo, no se observa correlación entre éste y el RA, si bien, un porcentaje alto de la muestra manifiesta estos comportamientos: el 1,6% presenta niveles muy altos, y el 12,3% niveles altos de comportamiento planificador. Por el contrario, algunas investigaciones como la de Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2000), han demostrado que la conducta altruista o prosocial se asocia a bajo rendimiento académico.

A pesar de estos resultados, es importante destacar la alta correlación entre las variables del polo positivo de la salud mental (,201**) y la correlación negativa entre planificación y todas las variables del polo negativo, así: agresión (-,130**), ansiedad estado (-,409**), ansiedad rasgo (-,418**) y depresión (-,337**).

Tabla 3. Relación rendimiento académico con aptitudes mentales

VARIABLES	Escala Cálculo	Escala Razonamiento	Escala Verbal
Promedio Académico	,180(**)	,261(**)	,354(**)
Escala Cálculo		,509(**)	,437(**)
Escala Razonamiento			,510(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4. Relación rendimiento académico y salud mental

VARIABLES	POLO POSITIVO SALUD MENTAL		POLO NEGATIVO SALUD MENTAL			
	Altruismo	Planificación	Agresión	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo	Nivel de depresión
Promedio Académico	-,044	,061	,007	-,075	-,065	-,075
Altruismo		,201(**)	-,041	-,072	,054	,025
Planificación			-,130(**)	-,409(**)	-,418(**)	-,337(**)
Agresión				,188(**)	,318(**)	,145(**)
Ansiedad Estado					,655(**)	,605(**)
Ansiedad Rasgo						,608(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Asimismo, podemos observar que el rendimiento académico correlaciona positivamente con la variable autoestima a un nivel de 0,01 y, a su vez, ésta con la variable salud mental, así: negativamente, con agresión (-,119**), Ansiedad Estado (-,419**), Ansiedad Rasgo (-,452**) y Depresión (-,483**). Muchas son las investigaciones que demuestran una relación entre estas variables: Purkey (1987), Kifer, (1995); Covington y Beery, (1976), Leondari, (1993), Villarroel y Henríquez, (2000, citados por Urquijo, 2002). Al respecto, el mismo Urquijo (2002: 215) afirma que “los análisis estadísticos permitieron establecer que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el autoconcepto [autoestima] y el desempeño académico”. Igualmente, Vildoso (2003) plantea que a mayor autoestima, mayor rendimiento académico.

Tabla 5. Relación rendimiento académico y autoestima

VARIABLES	AUTOESTIMA
Promedio Académico	,133(**)
Altruismo	,035
Planificación	,373(**)
Agresión	-,119(**)
Ansiedad Estado	-,419(**)
Ansiedad Rasgo	-,452(**)
Nivel de Depresión	-,483(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por último, las relaciones de amistad –en su indicador general– no correlacionaron con el RA, pero sí con algunas de sus subescalas: Confianza y lealtad ($,083^*$), además de exclusividad ($,085^*$). Estas correlaciones se dan a un nivel de 0.05 y de forma positiva, indicando con ello que a mayor “capacidad

de guardar los más íntimos secretos del otro y ayudarlo” (Sánchez-Queija y Oliva, 2003: 75), y a mayor “capacidad para mantener una relación de amistad única y especial” (Tani y Maggino, 2003: 104), mejor será el rendimiento académico (ver Tabla 6).

Tabla 6. Relación del rendimiento académico con las relaciones de amistad

VARIABLES	Relaciones de Amistad	Confianza y lealtad	Actividades comunes	Imposición	Dar y compartir	Exclusividad	Apego	Sensitividad y conocimiento	Franqueza y espontaneidad
Promedio Académico	,047	,083(*)	,018	-,006	,025	,085(*)	,005	,051	,018
Relaciones de Amistad		,688(**)	,775(**)	,715(**)	,770(**)	,342(**)	,758(**)	,792(**)	,751(**)
Confianza y lealtad			,420(**)	,381(**)	,501(**)	,129(**)	,421(**)	,493(**)	,490(**)
Actividades comunes				,511(**)	,532(**)	,155(**)	,621(**)	,576(**)	,495(**)
Imposición					,486(**)	,098(*)	,533(**)	,497(**)	,435(**)
Dar y compartir						,243(**)	,495(**)	,580(**)	,555(**)
Exclusividad							,160(**)	,193(**)	,161(**)
Apego								,504(**)	,464(**)
Sensitividad y conocimiento									,626(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación, así como la pregunta problema, los resultados y su posterior análisis e interpretación, se concluye lo siguiente:

- El análisis estadístico señala diferencias

significativas entre la edad y el promedio académico: la correlación es positiva ($,112^{**}$) al nivel de 0,01.

- Con relación al rendimiento académico, el 45,3% de los estudiantes se ubica en el nivel bueno; seguido por el 37,5% en el nivel aceptable; el 10,7% en el nivel muy bueno y el 6,5% en el nivel bajo,

indicando con ello aprovechamiento y regularidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos afirmar que la muestra se distribuye entre los niveles aceptable y bueno, con tendencia hacia este último. Esto nos permite concluir que, en términos generales, la tendencia del grupo de estudiantes consiste en mantener un promedio académico entre 3,25 y 4,24.

- Existe una relación directamente proporcional entre las diferentes aptitudes mentales –verbal ($r = 0,354$; $p <,001$), razonamiento ($r = 0,264$; $p <,001$) y cálculo ($r = 0,180$; $p <,001$)– y el rendimiento académico de los estudiantes, indicándose con ello que a mayor desarrollo de estas aptitudes, mayor es la probabilidad de que el estudiante obtenga un buen promedio académico. Resultados similares se han encontrado en investigaciones tales como la de Ridgell, Lounsbury (2004); Pelechano (1972, 1977); Avia, Roda y Morales (1975); Rivas (1977); Pérez Serrano (1978); Rodríguez Espinar (1982); Garanto, Mateo y Rodríguez (1985); Carabaña (1987); Alvaro Page et. al. (1990); Pardo Merino y Olea Díaz (1993), si bien, las correlaciones obtenidas son moderadas (Pérez, Castejón, 1998).
- No hay una relación significativa entre el promedio académico y los niveles de depresión ($r = -0,75$) de los estudiantes; sin embargo, el 73,1% de la muestra, representado en 513 estudiantes, presentan características depresivas. De estos últimos, 179 (25,5%) estudiantes presentan un nivel leve de depresión, 186 (26,5%) presentan características moderadas y 148 (21,1%) presentan

características severas. Iguales resultados presenta Hammer (1998: 3), quien “no encontró relación entre el rendimiento académico y la depresión; sin embargo la diferencia entre los estudiantes con rendimiento académico satisfactorio y los estudiantes con rendimiento académico no satisfactorio, fue significativa con relación a los niveles de depresión”.

- Tampoco existe una relación significativa entre el promedio académico y los niveles de ansiedad estado ($r = -0,065$) y ansiedad rasgo ($r = -0,065$); no obstante ello, el 13,9% de la muestra (97 estudiantes) presentan niveles altos de ansiedad rasgo. Así mismo, no se halló relación significativa con los niveles de agresión ($r = -0,007$). Lo anterior significa que los niveles de agresión manifestados en la muestra no están relacionados con el promedio académico, si bien, el 27,4% presenta estas características. Por el contrario, ciertas investigaciones, como la de Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2000), han demostrado que la conducta agresiva se asocia a bajo rendimiento académico.
- Del mismo modo, no se halló una relación significativa entre el promedio académico y el polo adaptativo de la salud mental: Planificación ($r = ,061$) y altruismo ($r = -0,044$); sin embargo, un porcentaje alto de la muestra (25,9%) presenta niveles altos de comportamiento planificador. Por el contrario, la investigación de Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2000), ha demostrado que la conducta prosocial o altruista se asocia a bajo rendimiento académico.

- Existe una relación significativa entre promedio académico y las dimensiones de la Escala de Relaciones de Amistad, así: Confianza y lealtad (0,083*) y exclusividad (0.085*); es decir, que el promedio académico se ve afectado por la capacidad para mantener una relación de amistad única y especial y la capacidad para guardar secretos y estar dispuesto para el (la) amigo (a) en cualquier situación. Estos resultados controvierten la investigación de Requena (1998: 241), quien afirma que “el peso de la relaciones de amistad entre estudiantes universitarios sobre el rendimiento académico no puede ser muy grande”.
- Igualmente, existe una relación significativa entre el promedio académico y la autoestima ($r = ,133^{**}$). Muchas son las investigaciones que así lo demuestran: Purkey (1987), Kifer (1995); Covington y Beery (1976), Leondari (1993); Villarroel y Henríquez (2000, citados por Urquijo, 2002). Al respecto, Urquijo (2002: 215) afirma que “los análisis estadísticos permitieron establecer que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el autoconcepto [autoestima] y el desempeño académico”. Cuestión apoyada por Vildoso (2003), cuando plantea que a mayor autoestima, mayor rendimiento académico.

Teniendo en cuenta, entonces, que el rendimiento académico de los estudiantes parece verse afectado solo por las aptitudes mentales –verbal, razonamiento y cálculo–, la autoestima, la confianza y la lealtad, además de la exclusividad, se recomiendan las siguientes estrategias para incrementar la probabilidad

de éxito académico, las cuales deberán ser evaluadas posteriormente:

- Sería importante que se realice un seguimiento con los estudiantes identificados con niveles altos de depresión (73,1%) y así determinar si los altos niveles de ansiedad rasgo se correlacionan, de alguna manera, con los altos niveles de depresión, ya que, de acuerdo con lo planteado en el marco teórico, si bien la ansiedad y la depresión se consideran categorías diferentes, suelen estar íntimamente relacionadas y, cuando se intenta solucionar un problema, el esfuerzo realizado puede generar ansiedad. A la vez, dicha ansiedad puede incrementarse frente a intentos fallidos, dando lugar a la depresión. De esta manera, se podrían implementar estrategias de control tanto de la ansiedad como de la depresión, lo que garantizaría un mayor éxito de la estrategia de control y manejo de la ansiedad.
- Dado que se encontró relación entre la autoestima y el rendimiento académico, es importante resaltar el papel que la autoestima juega en el rendimiento académico, como lo plantean Abregú y Cajas (1999), así como, también, resaltar la relación entre éstas y la depresión (Rosenberg, 1995); Wiest y Colbs. (1998); Aunola y Colbs. (2000), citados por Díaz (2000). Por ello, las estrategias a implementar deben considerar no solo el desarrollo de una buena autoestima, sino también el desarrollo de habilidades personales para mantener una autoestima positiva, lo que redundaría en el desarrollo de esquemas positivos de sí mismos (as) y, por tanto, en la disminución de los niveles de ansiedad y de depresión.
- Como la relación entre rendimiento

académico y aptitudes mentales fue positiva, es decir, si uno aumenta las otras también, deberían implementarse estrategias que permitan el desarrollo de habilidades verbales, de cálculo y de razonamiento, que permitan al estudiante mejorar su desempeño académico.

- Con la aplicación de estas estrategias, se esperaría, por un lado, que los estudiantes adquieran un mayor control de sus niveles de ansiedad y depresión y, por el otro, que se incremente su rendimiento académico. De este modo, podrían no solo mejorar la calidad de vida y lograr metas de realización personal y profesional en un mercado laboral y profesional muy competitivo, sino también responder al reto de demostrar calidad educativa ante las actuales exigencias y, así, aumentar la capacidad de competir en el mercado laboral.
- Por último, es necesario explorar un modelo integral para tener una mejor comprensión de las variables que, directa o indirectamente, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del Caribe colombiano.

REFERENCIAS

- Amezcuca, J. A. y Fernández, E. (2.000). Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iber Psicología*, 5.1.6. Extraído el 25 de enero de 2005 de www.fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/.../Amescua.htm
- Araque, E., Córdoba, J., Clar, L., García-Brisach, I., García-Piñana, S, García-Verdugo, M, Lozano, E. y Vila, M. (1998). El Altruismo en el ámbito universitario. *Revista Electrónica Forum de Recerca*, 1. Extraído el 19 de junio de 2004 de <http://sic.uji.es/public/edicions/jfi1/altruismo.pdf>
- Ardouin, J., Bustos, C., Díaz, P. F y Jarpa M. Agresividad: Modelos explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición. Monografía de grado. Extraído el 14 de mayo de 2004 de <http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo4/agresividad.htm>
- Beck, A. T., Rush, J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1983) *Terapia cognitiva de la depresión* (9º ed.), España: Editorial Desclee de Brouwer.
- Bray, B. M. (2001). The influence of academic achievement on a College student's self-esteem. Extraído el 14 de mayo de 2004 de <http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/225asp>
- Castejón, J.L. y Pérez A. M. (1998). Un Modelo Causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Contreras, C. (2001) *Salud Mental a partir de los jóvenes*. Facultad de Salud Mental Universidad Peruana Cayetano Heredia. Extraído el 13 de junio de 2004 de www.saludmental.htm
- Contreras, F., Espinoza, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*. Vol. 1. No. 2.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 2 (1), 1-15. Extraído el 16 de diciembre de 2004 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Edel.pdf>

- Ellis, A. y Grieger, R. (1990). *Manual de Terapia Racional-Emotiva* (7ª ed.) España: Editorial Desclee de Brouvwer.
- _____. Empatía disposicional y situacional y su relación con el altruismo. (1995). Extraído el 19 de junio de 2004 de <http://pdf.rincondelvago.com/empatia-disposicional-y-situacional-y-altruismo.html>
- Escobar, B. y Cova, F. (1997). Psicología social de la salud mental. [Resumen]. Extraído el 18 de julio de 2004 de www.members.fortunecity.es/robertexto/archivo4/Psicosoc_saludmental.htm
- Eshel, Y., Sharabany, R. y Bar-Sade, E. (2003). Reciprocated and unreciprocated dyadic peer preferences and academic achievement of Israeli and immigrant students: A longitudinal study. *The Journal of social Psychology*. Washington: Diciembre. Tomo 143, N°6. Extraído el 21 de junio de 2004 de http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rft_val_fmt=info_ofi/fmt:kev:mtx:journal/genre=article
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Revista Ideacción*, N° 4, mayo, 1995. Extraído el 2 de diciembre de 2005 de <http://www.centrohuertadelrey.com/rv/18/4-feldhu.pdf>
- Fundesarrollo (2003). www.fundesarrollo.org.co/educacion.htm
- García, A.; Suela, J. y Agustina, M. (2002). La agresividad y su relación el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Extraído el 14 de junio de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Grajales, T. y Valderrama, A. (2000). Test de autoestima y Manual del Test. Extraído el 5 de agosto de 2004 de www.tgrajales.net/testautoestima.pdf
- Ham, B (2003). Altruistic actions may result in better mental health. Octubre. Extraído el 19 de junio de 2004 de www.hbns.org/news/altruism10-17-03.cfm
- Hammer, E. (2002). A study between depresión and academic performance. Extraído el 18 de agosto de 2004 de <http://www.clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/225.asp>
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. 705p.
- López, F. (2000). ¿Cómo promover la conducta prosocial? En: Acción Educativa y Convivencia. *Aportaciones desde la Psicología y la Pedagogía*. 3ª Jornadas Regionales de la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía. Extraído el 2 de septiembre de 2004 de <http://www.arrakis.es/~aclpp/DOCUMENTOS/ponencial.doc>
- López, S.A. Determinación de variables relacionadas con la amistad entre estudiantes de primer ingreso y su relación con el rendimiento escolar. Extraído el 21 de junio de 2004 de www.donsaul.8k.com/arlae/resumen.html
- Martínez, Y., Tirado, E. y Ochoa, N. (2006). Relación del Rendimiento Académico con las variables Aptitudes Mentales, Salud Mental, Autoestima y Relaciones de Amistad en estudiantes universitarios de las Universidades Simón Bolívar de Barranquilla, San Buenaventura de Cartagena y Tecnológico de Comfenalco de Cartagena. Tesis inéditas de la Maestría en Psicología de la Universidad del Norte, Dir. Jorge Palacio. Programa de Psicología. Barranquilla.
- Miranda, Ch. y Andrade, M. (2000). Influencias

- de las Inteligencias Múltiples, el Rendimiento Académico Previo y el Curriculum del Hogar sobre la Autoestima de los Alumnos de II° Medio de la Comuna de Santiago. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías contexto educativo*. 10, agosto. Extraído el 7 de agosto de 2004 de <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-02.htm>
- Muñoz, Ana (2002). *La Agresión*. Extraído el 18 de mayo de 2004 de <http://www.cepvi.com.articulos/agresion.htm>
- Nakeeb, A., Alcázar y otros. (2002). Evaluación del estado de salud mental de estudiantes universitarios. Tesis de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid, Extraído el 16 de marzo de 2004 de www.uam.es/departamentos/medicina/preventiva/especifica/congresoXV-29.html
- Navas, L. (s.f). (2005). Distintas maneras de ser inteligente: inteligencias múltiples. *Cuadernos de Educación*. Extraído el 15 de mayo de 2005 de <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/infantil/biblioteca/cuadernos/intelm2.pdf>
- Palacio, J. y Sabatier, C. (2002). *Impacto psicológico de la violencia política en Colombia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*. Vol. 35, Nº 3, septiembre. Extraído el 25 de mayo de 2005 de www.ub.es/psicolog/anuari/353_2es.html
- Pérez, A.M., Rodríguez, M.A., Borda, M. y Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67, 26-33. Extraído el 15 de abril de 2005 de http://www.editorialmedica.com/Cuad-67_68-Jul-Dic-Trabaj3.pdf
- Pérez, A.M., Castejón, J.L. y Maldonado, A. (2004). Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos. Extraído el 5 de agosto de 2004 de <http://copsa.cop.es/congresoiberboa/base/educati/t14.htm>
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W. & Kilmartin, Ch. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relation to sexual harassment, body image, media influence and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*. New York: Apr. 2001. Tomo 30, Nº 2; pp. 225, 20 pp. Extraído el 5 de mayo de 2004 de http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat_xri:pqd&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal
- Posada, R. (2004). Primer Congreso sobre Calidad de la Educación en el Caribe Colombiano. Barranquilla, 2 al 5 de agosto. Bajado de: http://www.uninorte.edu.co/observatorio/APLICACION/observatorio_virtual.asp?Unidad=3
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), pp. 211-218.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers* 56, 233-242. Extraído el 5 de abril de 2005 de <http://www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>
- Reyes, Y.N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de UNMS. Tesis de pregrado en Psicología de UNMS. Facultad

- de Psicología, Lima-Perú. Extraído el 5 de junio de 2004 de www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis.Salud/Reyes_T_Y/htm
- Ricardo, I. (2003). Relación entre la autoestima de jóvenes estudiantes de Psicología y su nivel de intimidad en la amistad. Tesis de pregrado de Psicología dirigida por Jorge Palacio. Universidad del Norte. Psicología, mayo, 2003.
- Ritcher, P., Alvarado, L. y Fend, H. (1997). Prevalencia de trastornos depresivos en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, VI. Extraído 22 de junio de <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/psicologia/vol6/psicolo10.htm>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press. Extraído el 14 de mayo de 2004 de www.bsos.umd.edu/socy/grad/socpsy_rosenberg.htm
- Rosete, M.G. Salud Mental Vs. Rendimiento académico en alumnos de las carreras de Medicina, Psicología y Odontología de la Fes-Zaragoza. Abril, 2003. Tesis. Extraído el 2 de mayo de 2004 de www.Congreso-unam.mx/ponsemloc/ponencias/56.html
- Thurstone, L. L. y Thurstone, T. G. (1998). *Test de Aptitudes Escolares*. Madrid: Tea Ediciones.
- Tierno, B. (1997). *El Psicólogo en casa*. Manual para lograr un mayor bienestar personal y familiar. Santafé de Bogotá: Ediciones Temas de Hoy.
- Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2000). Valoración de escolares panameños como agresivos, víctimas y prosociales, según el profesor, los iguales y autoinforme. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Santa María la Antigua (Panamá) y Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga. Extraído el 6 de diciembre de 2005 de <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/congreso/trabajos/c334/c334.htm>
- Vildoso, V.S. (2003). Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación. Tesis de Magíster en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Extraído el 23 de julio de 2005 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Vildoso_C_J/metodolog%C3%ADa.htm
- Weiss, R. S. (1998). A taxonomy of relationships. *Journal of social & Personal Relationships*, 15 (5). Extraído el 19 de mayo de 2004 de <http://www.psy.dmu.ac.uk/brown/teaching/intrel/rel6.htm>