

Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada

MARÍA DEL ROCÍO WILLCOX HOYOS
Coordinadora del Ciclo de Integración, Universidad Intercontinental, México

1. Introducción

El estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes es, por su relevancia y complejidad, uno de los temas de mayor controversia en la investigación educativa, y por lo tanto, se le ha dedicado especial atención en las últimas décadas.

En la literatura se encuentran posturas que definen el rendimiento académico como un fenómeno de naturaleza multicausal. Diversos autores (Pizarro, 1985, en Goberna, López y Pastor, 1987; Castejón y Vera 1996; Fortul, Varela, Ávila, López y Nieto, 2006) coinciden al señalar que el rendimiento académico es un resultado de aprendizaje, suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. Para Caballero y cols. (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Torres y Rodríguez (2006), definen el rendimiento académico como el *nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma* (p. 256) y que generalmente es medido por el promedio escolar.

Cabe señalar aquí que las instituciones educativas enfrentan una gran responsabilidad en lo que a rendimiento académico se refiere, ya que entre sus objetivos se proponen que sus estudiantes tengan un desempeño exitoso, ya que éste da cuenta •entre otros elementos•, de su eficiencia como institución formativa.

Concretamente, el problema abordado en esta investigación es relativo a instituciones de educación superior, las cuales tienen como propósito desarrollar en el estudiante una serie de habilidades para favorecer la búsqueda constante del conocimiento y la resolución de problemas que se presentarán en su ámbito profesional. Lo fundamental para la institución radica en lo que los estudiantes aprenden y pueden aplicar con éxito en su vida profesional.

Ahora bien, ¿cómo se realiza la evaluación del aprendizaje y por tanto del rendimiento académico que un estudiante tiene en un curso determinado? La respuesta más simple y general es que dicha evaluación se realiza con instrumentos y calificaciones asignadas por los profesores y validadas por las instituciones.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 55/1 – 15/02/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



A este respecto podría refutarse que las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas no están estandarizadas y que su nivel de confiabilidad es bajo, dado que la mayoría de ellas no se somete a pruebas de congruencia, estabilidad, objetividad y constancia. Sin embargo, dado que sería imposible estandarizar todos los mecanismos de evaluación utilizados, se toman las calificaciones como un parámetro de medición que sugiere el rendimiento del alumno en determinada materia.

Reforzando lo anterior, se considera que las calificaciones son producto de la relación entre diferentes factores, entre los que destacan: la aptitud del alumno, su motivación, su esfuerzo y las características de la enseñanza que ha recibido, siendo además el parámetro que fijan tanto los profesores como las instituciones educativas para representar el monto de conocimiento que la propia institución considera que un alumno ha alcanzado.

De esta manera, no obstante las críticas y lo discutible de las calificaciones, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del desempeño, siendo además considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos, como el principal indicador de los resultados académicos de un alumno (Angarita y Cabrera, 2000; Chain, Cruz, Martínez y Jácome, 2003; Moreno, 2007; Oldfield y Hutchinson, 1996).

Se ha relacionado al rendimiento académico con características individuales del alumno, entre las que destacan: la habilidad intelectual, referida a que los estudiantes que saben formular hipótesis, generar soluciones y comparar y analizar información, tendrán mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y reproducir detalles (Greybeck, 2004); la motivación hacia el logro de metas, las cuales fundamentalmente definen tres tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes: pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros y finalmente, las experiencias previas de estudio, ya que la literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor del futuro rendimiento y cuanto más reciente sea, mayor es la influencia. (Chain y cols., 2003; Arias, Chávez y Muñoz, 2006).

Aunado a lo anterior, también se han identificado algunos factores del orden de la planeación curricular relacionados con características inadecuadas de los diseños curriculares, rigidización de la estructura educativa, la cual provoca un efecto negativo en las motivaciones del estudiante; la calidad de los docentes en lo referente a su formación profesional y pedagógica; la desarticulación académica entre la formación media y superior, la cual se refleja en la dificultad de adaptación del estudiante al ingresar a los estudios superiores. Hernández y Polo (1993), afirman que el bajo rendimiento académico se debe tanto a fallas en la organización de actividades por parte del alumno, como a errores en la planificación de los estudios.

En este sentido, puede argumentarse que comenzar a estudiar en la universidad resulta una experiencia llena de emociones y oportunidades, pero también puede ser causa de estrés, ya que es una de las transiciones principales de la vida en la que deben desarrollarse hábitos personales de disciplina y trabajo y una administración efectiva del tiempo. Algunos autores afirman que existen niveles de preocupación escolar de los alumnos universitarios (Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008). Factores estresantes que acompañan la vida universitaria incluyen: un nivel académico más exigente, estar solo en un ambiente nuevo, cambios en las relaciones familiares, responsabilidades financieras, cambios en la vida social, estar expuestos a personas e ideas nuevas y prepararse para la vida después del egreso.

De esta manera, adaptarse a la vida universitaria llega a ser una experiencia complicada que se manifiesta a través de diversas formas, una de las cuales puede ser el rendimiento académico.

Por lo anteriormente señalado, esta investigación presenta como objetivo conocer algunas características personales, tales como el nivel de desesperanza, entendido como factor de riesgo en tanto representa una característica asociada con un daño social (Solórzano y cols., 2007) y la posibilidad de generar un plan de vida, visto como la posibilidad de transformar una situación negativa en un factor de superación (Munist y Santos, 1998), en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología y si estas variables pueden asociarse con el rendimiento académico.

Se ha conceptualizado a la esperanza y su contraparte la desesperanza, como estados dinámicos de actitud y percepción que la persona tiene sobre los acontecimientos futuros, los cuales condicionan u orientan la conducta del individuo en su manera de responder. Concebirlo como un estado dinámico, implica reconocer que el estado de desesperanza es resultado de un proceso, valorado en un momento y circunstancias determinadas y sujeto a situaciones de cambio positivo o negativo (Shaffer y Waslick, 2003).

Para Beck (1976), la desesperanza se encuentra asociada con tres tipos de factores: a) cognitivo, referente al esquema mental con el que se intentan resolver los conflictos personales; se basa en la percepción de un futuro incierto; las personas que lo experimentan sienten que el resto de la gente consigue mejores cosas que ellas y se muestran insatisfechas cuando evalúan sus metas o proyectos, b) motivacional, caracterizado por pensamientos referentes a darse por vencidos, renunciar a hacer las cosas, esperar que las cosas cambien por sí solas sin realizar acciones propias; y c) afectivo, el cual se asocia a sentimientos de desesperanza ante la dificultad de percibir un futuro en que se podrán conseguir cosas de mayor interés.

La desesperanza es considerada como un modelo de vulnerabilidad-estrés que se refiere a que algunas personas presentan estilos cognitivos que permanecen en estado latente, los cuales se activarán ante la ocurrencia de acontecimientos vitales negativos y altamente significativos para ellas, generándose atribuciones negativas sobre los mismos que les harán responder en consecuencia (Shaffer y Waslick, 2003).

Así, la desesperanza, vista como un proceso, debe considerarse como un indicador que puede orientar de manera oportuna el trabajo de prevención de riesgos tales como estados depresivos, consumo de sustancias o en general estados de vulnerabilidad psicosocial, a través del desarrollo de habilidades personales y sociales que favorezcan la generación de proyectos de vida reales que permitan reconstruir las expectativas que un estudiante puede tener acerca de su propia vida (Solórzano y cols., 2007).

En relación con lo anterior, Portellano (1989) afirma que una gran parte de los casos de bajo rendimiento académico se deben a factores emocionales. Es por esto importante que los estudiantes se tracen propósitos, objetivos y metas cuando ingresan a la universidad, porque con ello podrán establecer estrategias para dirigir sus esfuerzos y alcanzar las metas planteadas, desarrollando entonces factores protectores que, como se señaló, son *las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables* (Munist y Santos, 1998, p. 14).

2. Método

Tipo de estudio: comparativo, de corte transversal, con un propósito prospectivo.

Participantes: se trabajó con un total de 101 estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura en Psicología de la Universidad Intercontinental, que representan el 34.5% de la población total. La muestra estuvo constituida por 92 (91.1%) mujeres y 9 (8.9%) hombres. Se realizó una distribución aleatoria, considerando proporciones distintas de hombres y mujeres ya que la población total está conformada por 252 mujeres que representan el 89.6% de la población y 29 hombres (10.3%). Las edades de los participantes fluctuaron entre los 18 y 33 años con una media de 21.5 años.

En cuanto al **semestre**, el porcentaje más alto (41.6%) correspondió a estudiantes de segundo semestre, mientras que de sexto semestre, solamente participó el 4% de la muestra total.

TABLA 1.
Distribución por semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Segundo	42	41.6
Tercero	6	5.9
Quinto	16	15.8
Sexto	4	4.0
Séptimo	19	18.8
Octavo	14	13.9
Total	101	100

Instrumentos: se aplicaron las escalas de Desesperanza (Girardi, 2005) y Plan de vida (Departamento Psicopedagógico, 2005). **Desesperanza**, consta de 26 reactivos en escala Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde Nada hasta Muy frecuentemente. Los puntajes fluctúan entre 26 (menor nivel de desesperanza) hasta 130 (nivel más alto de desesperanza). **Plan de vida**, consta de 35 reactivos en escala Likert con cinco opciones de respuesta que van desde Nunca hasta Siempre. Los reactivos se agrupan en cuatro factores: *cuando reflexiono sobre mi vida* • 7 reactivos • (Alpha de Cronbach=.79); *cuando pienso en mi futuro* • 6 reactivos • (Alpha de Cronbach=.78); *cuando trazo planes de acción para mi futuro* • 11 reactivos • (Alpha de Cronbach=.70), *cuando llevo a cabo mi plan* • 11 reactivos • (Alpha de Cronbach=.89). Un puntaje de 35 indicará dificultad para trazar un plan de vida y un puntaje de 175 indicará que el joven tendrá facilidad para proyectar su plan de vida a futuro. El análisis varimax reportó nueve factores, sin embargo, por su claridad conceptual se seleccionaron solamente los cuatro primeros, que explican el 45.20% de la varianza total de la prueba, quedando conformados por reactivos con pesos factoriales superiores a 0.30.

3. Resultados

Previo a la aplicación de las escalas, se solicitó a los estudiantes que realizaran una autodescripción. En este aspecto se encontró que la mayoría (71.28%) se agrupa en la categoría Aspectos positivos, mientras que solo el 6.93% se describió con algún aspecto negativo.

TABLA 2.
Características como estudiante

Características	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos positivos:		
Excelente, muy bueno	26	25.74
Bueno, cumplido, responsable, constante, comprometido, motivado, estudioso, dedicado	51	50.49
Concentrado, capaz, inteligente	3	2.97
Normal pero podría ser mejor	14	3.86
Aspectos negativos:		
Flojo, malo, bajo, mediocre, poco exigente	5	4.95
Distraído	2	1.98
Total	101	99.99

Se pidió también a los estudiantes que indicaran un puntaje de calificación a su desempeño en una escala de 5 a 10, encontrándose que la mayoría se ubicó entre 8 y 9 de calificación (41.6% para cada puntaje).

TABLA 3.
Calificación al desempeño

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
5	2	1.9
6	4	4
7	7	6.9
8	42	41.6
9	42	41.6
10	4	4
Total	101	100

El promedio real de calificaciones se obtuvo de la base de datos que contiene los historiales académicos de los estudiantes. Esta calificación fluctuó entre 6.4 y 9.9, lo que permitió agruparlos en tres rangos.

TABLA 4.
Promedio

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
6.4 – 8.2	35	34.6
8.3 – 8.7	25	24.7
8.8 – 9.9	41	40.5
Total	101	99.8

Los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación del plan de vida, se dividieron de acuerdo al promedio de calificaciones obtenido por los mismos, encontrándose una diferencia estadísticamente significativa en el factor *Cuando pienso en mi futuro*, siendo el grupo de menor promedio el que presenta la media más alta.

TABLA 5.
Plan de vida por promedio

Factor	Promedio	Media	F	Sig.
Cuando reflexiono sobre mi vida	6.4 – 8.2	29.40	2.920	.06
	8.3 – 8.7	29.21		
	8.8 – 9.9	27.36		
Cuando pienso en mi futuro	6.4 – 8.2	27.00	5.262	.007**
	8.3 – 8.7	26.96		
	8.8 – 9.9	24.73		
Cuando trazo planes de acción para mi futuro	6.4 – 8.2	46.17	1.266	.288
	8.3 – 8.7	45.58		
	8.8 – 9.9	44.07		
Cuando llevo a cabo mi plan	6.4 – 8.2	43.07	.225	.799
	8.3 – 8.7	43.29		
	8.8 – 9.9	42.08		

En lo que respecta a la escala de Desesperanza, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, sin embargo se observa que el grupo de promedio de 8.8 a 9.9 es el que presenta la media más alta.

TABLA 6.
Desesperanza por promedio

Promedio	Media	F	Sig.
6.4 – 8.2	53.17	.471	.626
8.3 – 8.7	50.70		
8.8 – 9.9	54.00		

Se realizaron, asimismo, análisis de correlación entre las variables estudiadas, encontrándose correlaciones estadísticamente significativas entre las siguientes variables.

TABLA 7
Correlaciones entre las variables

Variables	r	Sig.
Promedio/Autocalificación	.387	.000***
Promedio/Cuando pienso en mi futuro	-.273	.015**

4. Conclusión

Al realizar un análisis sobre las medias obtenidas por los estudiantes de los tres grupos de promedio de calificación en cada una de las escalas aplicadas, comparativamente con las medias esperadas de ellas, se encuentran los siguientes hallazgos:

- Los estudiantes encuestados se preocupan por su futuro profesional, analizando sus fortalezas en relación con sus debilidades. De igual manera, se encuentra que la posibilidad de formular metas e integrar en ellas a personas y lugares importantes para ellos es considerablemente alta (Caballero y cols., 2007). Sin embargo, se aprecia que esta posibilidad es inversamente proporcional al promedio de calificaciones, es decir, a menor promedio, mayor es la preocupación por el futuro, es decir, se aprecia una tendencia a definir las metas con base en la percepción que tienen de sí mismos. De acuerdo con lo señalado por Shaffer y Waslick

(2003), esta percepción que el estudiante va desarrollando sobre sí mismo y su deficiente desempeño puede derivar en un estado de desesperanza, el cual al ser relacionado con acontecimientos futuros, llega a orientar la conducta del individuo, generándole un estado de fracaso que puede llegar a la desesperanza.

- En el factor correspondiente a trazar planes de acción para el futuro, se encuentra que los estudiantes toman en cuenta sus habilidades, reportando que realizan esfuerzos personales y recurren constantemente a sus conocimientos y experiencias. Tienden a jerarquizar sus intereses y los justifican en función de sus beneficios personales; asimismo, imaginan diferentes soluciones para enfrentar situaciones que actualmente consideran que en un futuro, se les pueden presentar.
- Finalmente, en el factor *Cuando llevo a cabo mi plan*, se aprecia que los estudiantes analizan las causas tanto de sus éxitos como de sus fracasos para poder evaluar el cumplimiento de sus metas. Reportan que es importante trabajar en forma disciplinada para clasificar y organizar las actividades requeridas para ejecutar su plan.
- En la escala de Desesperanza, se observa una ligera elevación en las medias reportadas por los grupos de promedio más bajo y más alto, lo cual está relacionado con comportamientos actuales que denotan cierta dificultad para enfrentar situaciones desconocidas, mostrándose inseguros para responder efectivamente, se muestran sensibles a la influencia de quienes consideran más dominantes que ellos; tienden a experimentar tensión, ansiedad y a desanimarse fácilmente ante las dificultades (Hernández y cols., 2008). En general, presentan una autoestima más baja dándose por vencidos más fácilmente frente a las situaciones adversas. Las tendencias que presentan las personas con estas características son: la reacción a no asumir la responsabilidad de producir cambios y a no contestar frente a las dificultades (Beck, 1976).

Con base en lo descrito anteriormente, se puede inferir que si bien es cierto que los estudiantes pueden percibir claramente su futuro, en el momento actual presentan ciertas dificultades para enfrentar las diferentes situaciones que viven. Lo anterior resulta comprensible para los estudiantes de bajo promedio, ya que tener un rendimiento insuficiente, académicamente hablando, los coloca en una situación de tensión y ansiedad en relación a su responsabilidad y compromiso con una de las decisiones más importantes de su vida.

Sin embargo, una posible explicación para este resultado en los estudiantes de promedio más alto, es que indudablemente este grupo se enfrenta con errores y fracasos, sin embargo, idealmente, deben reaccionar diseñando estrategias que les ayuden a sobreponerse a sus propias fallas, y cuando dichas estrategias fallan, tienden a experimentar frustración y por consiguiente sentimientos de desesperanza que les genera una particular necesidad de ser aceptados por los otros a través de sus logros académicos.

Un resultado importante es que la calificación que el estudiante otorga a su desempeño está estrechamente relacionada con su promedio, lo cual indica que su autopercepción está basada en criterios reales derivados de su propio rendimiento.

Los resultados descritos, generan una serie de cuestionamientos acerca del rendimiento académico de los jóvenes universitarios, que amplían el campo de estudio de los fenómenos educativos y su

complejidad para tratar de encontrar hipótesis que vayan orientando el mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que, como refiere la teoría, la etapa de vida correspondiente a la universidad resulta ser fundamental para el desarrollo integral de quienes tienen el acceso a ella (Girardi, Montero y Velasco, 2002).

En este sentido, la universidad puede convertirse en un espacio de obstáculos y fracasos o en un espacio de crecimiento y proyección de metas y objetivos de largo plazo. Por lo anterior, es importante que quienes formamos parte de este aparato educativo consideremos evitar una formación universitaria exclusivamente profesionalizante, orientada al campo de trabajo y circunscrita al cumplimiento del plan de estudios. Se debe promover una formación integral que involucre al estudiante, a la institución educativa y al entorno familiar para que actúen como factores protectores contra las posibles dificultades que tenga que enfrentar el joven y faciliten su desempeño social, académico y personal. Igualmente importante es crear conciencia en todos los miembros de la comunidad universitaria para contribuir en la prevención de riesgos y en el fortalecimiento de factores de protección desde el ambiente cotidiano de los estudiantes con el fin de evitar el fracaso escolar.

Bibliografía

- ANGARITA, Consuelo y CABRERA, Kary Dokú (2000) El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*. Enero-julio, núm. 005. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Pp. 1-29.
- ARIAS, Fernando, CHÁVEZ ALTAMIRANO, Antonio y MUÑOZ, Idelfonso (2006) El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro: Un caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Enero-Junio. Vol. 11, núm. 1:5-22.
- BECK, Aaron (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: The New American Library, Inc.
- CABALLERO, Carmen Cecilia, ABELLO, Raymundo y PALACIO, Jorge (2007) Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 25,002. 98-111.
- CASTEJÓN, Juan Luis (1996) A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The School Journal*, 80 (1), 20-29
- CHAIN, Ragueb, CRUZ, Nicandro, MARTÍNEZ, Manuel y JÁCOME, Nancy (2003) Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>. (consulta enero, 2010).
- FORTOUL, Teresa, VARELA, Margarita, ÁVILA, María Rosa, LÓPEZ MARTÍNEZ, Salvador y NIETO, Dulce María (2006) Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*. Abril-junio, año/vol. XXXV (2), número 138. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). D.F. México. Pp 55-62.
- GIRARDI, Celina (2005) *Escala de desesperanza para universitarios*. Universidad Intercontinental: Departamento Psicopedagógico (Documento Interno).
- GIRARDI, Celina, MONTERO, María y VELASCO, Julia (2002) El perfil del alumno UIC desde una perspectiva psicoecológica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. IV, No. 1. p. 55-64
- GOBERNA, Miguel Angel (1987) La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso a la universidad. *Revista de Educación* 283. pp. 235-248.
- GREYBECK, Bárbara (2004) *La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de nivel superior*. México: TEC de Monterrey.

- HERNÁNDEZ, Juan y POLO, Antonio (1993). Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios. En: Méndez, Francisco, Maciá, Diego y Olivares, José (Eds.). *Intervención conductual en contextos comunitarios 1. Programas aplicados e intervención*. Madrid: Pirámide, pp. 341 - 360.
- HERNÁNDEZ, María del Rocío, CORONADO, Oswaldo, ARAUJO, Viridiana y CEREZO, Sandra (2008) Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 001, 13-23.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2007) La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*. Abril, no. 048. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. D.F. México. Pp. 61-67.
- MUNIST, Mabel y SANTOS, Hilda (1998), *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington: División de Promoción y Protección de la Salud (HPP), del Programa de Familia y Población.
- <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>
- OLDFIELD, Karen & HUTCHINSON, James (1996) Using graduate record examination scores and graduate point average to predict academic performance in selected classes at an urban master of public administration program. *College Student Journal*. 30, 519-524.
- Plan de vida (2005) Documento de trabajo. Departamento Psicopedagógico. México: Universidad Intercontinental.
- PORTELLANO, José Antonio (1989). Concepto y etiología del fracaso escolar. En: *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. España: Impresa, pp. 28-49.
- SHAFFER, David & WASLICK, Bruce (2003) Las múltiples caras de la depresión en niños y adolescentes. Barcelona: Psiquiatría editores.
- SOLÓRZANO, Nubia, GAITÁN, Pablo, URIBE, Martha, CASTRO, María Elena, LLANES, Jorge y CARREÑO, Adriana (2007) Estudio de riesgo-protección psicosocial en estudiantes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Liberaddictus*. No. 99. septiembre-octubre. 121-128.
- TORRES, Laura Evelia y RODRÍGUEZ, Norma Yolanda (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11, 002. 255-270.