

Estrategias volitivas académicas en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria dentro de los contextos español y mexicano

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Profesora-Investigadora del Doctorado en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ

MARÍA PILAR TERUEL MELERO

Departamento de Psicología y Sociología en la Universidad de Zaragoza (España)

ANA CECILIA HERRERA FERNÁNDEZ

Licenciada en Psicología titulada de la Universidad de las Américas Puebla (México)

AGRIS GALVANOVSIS KASPARANE

Departamento de Psicología en la Universidad de las Américas Puebla (México)

1. Introducción

En el contexto escolar, concretamente en la Educación Secundaria, los estudiantes se enfrentan a una gran variedad de demandas a nivel cognitivo y emocional; dónde las características únicas de cada ambiente académico, combinadas con las de los propios adolescentes, hacen del aprendizaje un gran reto. Existiendo una gran vulnerabilidad en los alumnos de un bajo desempeño e incluso de fracaso escolar (MARTINEZ-OTERO, 2009). De ahí la importancia de que los estudiantes desarrollen no sólo habilidades cognitivas, sino también motivacionales y emocionales, para una mayor implicación y desempeño académicos; debiéndose aplicar tales habilidades autorreguladoras en forma continua (PINTRICH, 1999). De esta forma, mantener la intención y el esfuerzo para involucrarse o completar las actividades académicas también es importante, a fin de lograr el óptimo aprendizaje (SCHALLERT, REED y TURNER, 2004).

Incluso, aunque los alumnos estén académicamente comprometidos pueden distraerse de sus metas, pudiendo disminuir su motivación a causa de tareas y proyectos que requieran mucho tiempo en completarse, otros objetivos alternos (por ejemplo, reunirse con los amigos, ir al cine, etc.) o problemas personales que desvíen su atención de los objetivos planeados, entre otros (MC CANN y TURNER, 2004).

Cobran así, en este contexto, especial importancia las "estrategias volitivas" que protegen las intenciones de los alumnos por aprender, de las distracciones tanto internas como externas, al mantener la concentración y el esfuerzo (CORNO, 1993). Se refieren a la energía que nos conduce a realizar lo necesario a fin de lograr las metas propuestas, a pesar de las dificultades o la disminución de la motivación personal por el tiempo transcurrido (PARDO, ZAGALAZ, ALMAZÁN y CACHÓN, 2011). Los procesos volitivos, por lo tanto, fortalecen los aspectos motivacionales, que alientan las acciones hacia la meta y controlan las reacciones emocionales (MCCANN y GARCÍA, 1999). Es decir, las actividades volitivas controlan y dirigen el procesamiento de la información, los afectos y los comportamientos que conducen a la consecución de los objetivos o metas académicas (CORNO, 1993).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 59/4 – 15/08/12

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)



Mientras que la motivación es importante para establecer metas y seleccionar las estrategias apropiadas para lograrlas, la volición es necesaria para proteger dichas metas contra el abandono, permitiendo mantener el esfuerzo y perseverar cuando se requiere completar una tarea (BARLETS, MAGUN-JACKSON y KEMP, 2009). De esta forma, la motivación media la formación y la promoción de las decisiones, mientras que la volición media su implementación y protección (MASUI y DE CORTE, 2005).

Desde esta perspectiva, y en términos generales, Heckhausen y Kuhl (1985) conciben la volición como un estado psicológico que se caracteriza por pensamientos sobre la implementación de las metas durante la actuación y una predisposición a emplear los recursos disponibles para gestionar y mantener las intenciones. Asimismo, la investigación contemporánea sobre volición se centra en la naturaleza de la autodeterminación y de los comportamientos de esfuerzo en situaciones de logro. La volición se concibe pues, por muchos investigadores, como una parte de un sistema autorregulador más amplio, que incluye a la motivación y a otros procesos cognitivos y emocionales (CORNO, 1993). Por ejemplo, dentro de un sistema similar, se presta atención a las expectativas generales de resultados y a las atribuciones que realizan los estudiantes sobre su conducta, siendo ambos elementos importantes en su ajuste y adaptación (OREJUDO y TERUEL, 2009).

Dentro del contexto educativo, la volición puede caracterizarse como: “un sistema dinámico de procesos psicológicos de control, que protegen la concentración y el esfuerzo dirigido frente a distracciones personales y/o ambientales y que, por tanto, ayudan al aprendizaje y al desempeño” (CORNO, 1993).

Algunas estrategias volitivas se refieren al manejo de la actividad cognitiva, mientras que otras tratan de regular los aspectos internos y no cognitivos del aprendizaje (GONZÁLEZ, 2005). Específicamente, el manejo estratégico de la motivación y la emoción ayudan al alumno en el logro de sus metas académicas, mediante sus efectos en el mantenimiento de la intención hacia el aprendizaje (CORNO, 1993). En esta línea, McCann y García (1999) plantean tres estrategias generales que incluyen: pensamientos positivos para incrementar la confianza en la realización de la tarea (fortalecimiento de la autoeficacia) actividades para manejar el estrés producido por otras alternativas (acciones para reducir el estrés) y reflexiones sobre las consecuencias negativas del fracaso a fin de incrementar el esfuerzo para perseverar en la tarea (incentivos con base negativa). Los estudiantes pueden, por ejemplo, pensar en sus metas y en sus capacidades y habilidades que les puedan ayudar con los trabajos difíciles (fortalecimiento de la autoeficacia), usar algún método de relajación para poder concentrarse mejor en los estudios (acciones para reducir el estrés) o reflexionar sobre las posibles consecuencias de sacar malas notas (incentivos con base negativa).

Además, desde la perspectiva volitiva, el esfuerzo está en función de la interacción persona-situación, y se da cuando se combinan los recursos internos y los externos. Así, el esfuerzo es el empeño por reunir todos los recursos disponibles a fin de alcanzar las metas propuestas; estos recursos incluyen tanto destrezas y habilidades individuales como el apoyo y ayuda de distintos entornos socioculturales.

En este sentido, en toda sociedad existen significados y prácticas sociales interrelacionados en un complejo heterogéneo, que constituyen la cultura colectiva y sirven de base para el comportamiento de las personas (SAUCEDO, 2002). Esta cultura constituye, a su vez, los procesos educativos que se dan en la escuela, siendo esta última la encargada de transmitir la cultura de la sociedad (ROCKWELL, 1997); de esta forma, la conducta de los estudiantes está pautada por la cultura (SAUCEDO, 2002), la situación, y los procesos psicológicos que ambas activan en la persona (PÁEZ, FERNÁNDEZ, BASABE y GRAD, 1997). Así, en

concordancia con Vigotski, el sentido personal que cada uno da a su experiencia escolar se configura desde lo compartido en las relaciones con los otros. De modo que, existe una interacción continua entre los procesos psicológicos cognoscitivos, emocionales y motivacionales, dónde cada uno tiene un vínculo específico con el entorno social (HECKHAUSEN y KUHL, 1985).

Desde esta perspectiva, es importante el entendimiento cross-cultural de las relaciones entre el involucramiento académico y las estrategias de control volitivo. Más aún cuando se asume que las diferentes condiciones socioculturales constituyen elementos clave para entender los procesos psicológicos. En este caso, parece que tener una lengua común no explica todas las diferencias culturales que se pueden dar entre contextos tan diversos como España y Latinoamérica (LACASA y SILVESTRINI, 2001).

De todo lo anterior, el presente trabajo presenta el planteamiento y las conclusiones de dos investigaciones sobre el uso de estrategias volitivas de los alumnos de Educación Secundaria en España y en México; investigaciones que han tenido en común tanto el planteamiento general como el instrumento de recogida de datos. Con ello se pretende ofrecer una visión integrada y comparativa de los resultados obtenidos.

2. Metodología

2.1 Participantes

Participaron 205 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (105 españoles y 100 mexicanos), de centros públicos y concertados (privados en México), en las ciudades de Zaragoza, España y Puebla, México. De los 205 sujetos, 107 eran varones (54 españoles y 53 mexicanos) y 98 mujeres (51 españolas y 47 mexicanas). 79 alumnos (49 españoles y 30 mexicanos) estudiaban en centros públicos y 126 (56 españoles y 70 mexicanos) en centros concertados/privados. 105 de ellos (55 españoles y 50 mexicanos) se encontraban en el primer curso de secundaria y 100 (50 españoles y 50 mexicanos) en el último curso (4º curso en España y 3er curso en México). Los alumnos españoles tenían entre 12 y 17 años de edad (media = 13.54) y los mexicanos entre 12 y 16 años (media = 13).

Cabe señalar que en ambos contextos la Educación Secundaria es considerada dentro del nivel básico de educación obligatoria. Matizamos que, no obstante en España comprende cuatro cursos (ordinariamente entre los 12 y 16 años de edad) y en México sólo tres (generalmente entre los 12 y 15 años de edad), los estudiantes en este estudio presentan edades similares.

La elección de las muestras se llevó a cabo por disponibilidad, dado el carácter exploratorio de la investigación; enmarcándose dentro de los estudios denominados de diferencias psicológicas (VERGARA y BALLUERKA, 2000).

2.2 Instrumentos de medida

Se utilizó el Inventario de Estrategias Volitivas Académicas (IEVA; MCCANN y TURNER, 2004). Es un instrumento, con procedimiento Likert, que mide las tendencias de los alumnos hacia el control volitivo en contextos académicos. Contiene tres factores: 1) fortalecimiento de la autoeficacia (FAE), que incluye

estrategias tales como recordarse a uno mismo sus metas o imaginarse haciendo bien la tarea; 2) acciones para reducir el estrés (ARE), que comprende estrategias como enfocarse en la respiración para relajarse o pensar en cosas que le permiten a uno mismo sentirse mejor ante la frustración; 3) incentivos con base negativa (IBN), que abarca estrategias como considerar las consecuencias negativas por un mal desempeño.

En dos trabajos previos se presentan las adaptaciones de la escala para las condiciones de España y México respectivamente (GAETA, 2010; HERRERA, 2008). Del instrumento original, compuesto por 20 ítems, la adaptación española quedó conformada por 15 reactivos y tiene un índice de confiabilidad α de Cronbach = .83. La adaptación Mexicana, por su parte, quedó integrada por 18 ítems y presenta un índice de confiabilidad α de Cronbach = .74. En ambos países el instrumento se respondió mediante una escala Likert de cinco puntos (1 = nunca – 5 = siempre).

2.3 Procedimiento

La aplicación de los instrumentos a los alumnos, en ambas muestras, ha sido realizada en su propia aula, dentro del horario escolar. Las instrucciones, tal como aparecen en el cuestionario, fueron dadas verbalmente, alentando a los estudiantes a preguntar, en caso necesario, durante la realización del cuestionario. Asimismo, se aseguró a todos los alumnos la confidencialidad de sus respuestas.

2.4 Análisis estadístico

Dadas las características del estudio que pretende comparar un conjunto de variables métricas, las dependientes, sobre otro conjunto no métricas, las independientes; supuestamente, las primeras mostrarán relación entre ellas. Por lo que la técnica estadística más adecuada para este análisis es el MANOVA. La aplicación del mismo nos permite comprobar si hay alguna relación entre las variables dependientes y las independientes, y tratar de identificar de todas éstas aquellas que son relevantes en la explicación de las diferencias. Frente a los análisis individuales de la varianza o la comparación de grupos, permite reducir el error tipo I (HAIR, ANDERSON, TATHAM y BLACK, 2000).

Cabe comentar que el presente trabajo de investigación es exploratorio, por lo que tan sólo podemos justificar las hipótesis teóricas que sugieren una relación entre las variables y los resultados aquí expuestos no son generalizables a las poblaciones de adolescentes españoles o mexicanos.

3. Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos respecto al uso de estrategias volitivas de los estudiantes españoles y mexicanos. Como se puede observar, en general, los alumnos reportan valores parecidos para los tres factores, pero la comparación de medias entre grupos relacionados pone de manifiesto que los alumnos en ambos países puntúan más alto en las estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia que en las de reducción del estrés ($t = 3.615$, $p < .001$). En el resto de comparaciones no hay diferencias significativas. El análisis de correlaciones muestra también que las tres escalas muestran relaciones estadísticamente significativas, pero de valores intermedios ($r_{FAE, ARE} = .474$; $r_{FAE, IBN} = .344$; $r_{ARE, IBN} = .294$).

Tabla 1.
Estrategias volitivas académicas de adolescentes españoles y mexicanos.

	Españoles	(n=105)	Mexicanos	(n=100)	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media
FAE	3.52	.75	3.40	.67	3.46
ARE	3.40	.81	3.13	.68	3.27
IBN	3.80	.85	2.99	.94	3.40

FAE: Fortalecimiento de la Autoeficacia; ARE: Acciones para Reducir el Estrés;
IBN: Incentivos con Base negativa.

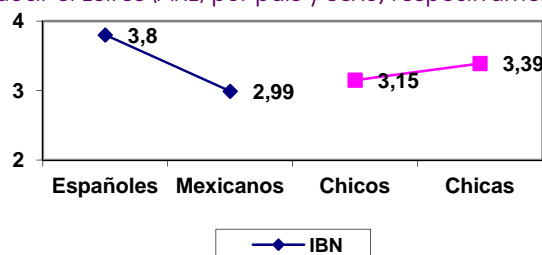
Por lo que respecta a los supuestos del MANOVA, encontramos que las matrices de varianzas y covarianzas no difieren en los grupos (M de Box = 114.256, $p = 0.120$). De manera parecida, y como ya hemos comentado, hay relaciones entre las variables dependientes, aspecto que queda confirmado con la prueba de Esfericidad de Barlet ($p < .001$). En cuanto a la distribución univariante de las variables, se cumple este supuesto para las estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia y para la evitación del estrés, mientras que las de incentivos con base negativa muestran una ligera asimetría derecha, es decir, hay una mayor frecuencia de valores altos.

Los resultados multivariados ponen de manifiesto la no existencia de efectos de ninguna de las interacciones, encontrándose efectos principales de dos de las variables, la relativa al país ($F_{1,189} = 7.003$, $p < .001$) y al sexo ($F_{1,189} = 3.371$, $p = .020$). Más concretamente, los contrastes univariados señalan que en el caso del país las diferencias se dan en las estrategias de incentivos con base negativa ($F_{1,189} = 20.922$, $p < .001$) y en el caso del sexo en las acciones para reducir el estrés ($F_{1,189} = 7.400$, $p = .007$). Aún cuando los resultados son significativos en ambos casos, la potencia del contraste muestra un valor más alto en el primer caso (Potencia = .995 y Potencia = .772) y un mayor porcentaje de varianza explicada ($\eta^2_p = .100$ vs. $\eta^2_p = .038$).

En cuanto a los resultados concretos, tal como se puede observar en la Figura 1, encontramos en el primer caso que los estudiantes españoles puntúan más alto en las estrategias de incentivos con base negativa [3.80 (0.85) vs. 2.99 (0.949)]. Mientras que en el caso del sexo, las chicas muestran una mayor frecuencia de acciones de reducción del estrés [3.39 (0.73) vs. 3.15 (0.76)].

Por países, se comprueba que en el caso de los estudiantes españoles, la estrategia que reportan usar con más frecuencia son los incentivos con base negativa (media = 3.80) vs las estrategias para reducir el estrés (media = 3.40) y el fortalecimiento de la autoeficacia (media = 3.52) (diferencia significativa en ambos casos con $p < .003$). Los mexicanos, por el contrario, reportan un mayor uso de las estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia (media = 3.40), frente a los incentivos con base negativa (media = 2.99) y las estrategias para reducir el estrés (media = 3.13) ($p < .001$ en ambos casos).

Figura 1.
Diferencias en Incentivos con Base Negativa (IBN) y Acciones para Reducir el Estrés (ARE) por país y sexo, respectivamente.



4. Discusión

El realizar investigación comparativa en dos grupos que tienen parte de las mismas raíces culturales, pero con evolución socioeconómica y contextos distintos en tiempo y espacio (Europa *vs* América) plantea cuestiones de gran interés teórico y práctico, que no presenta la comparación de culturas realmente distintas (GÓMEZ-PERESMITRE y ACOSTA, 2002). En la presente investigación se han explorado las variaciones en las estrategias volitivas de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en dos contextos sociales - España y México, atendiendo al tipo de centro (público y concertado/privado), sexo y curso académico (primero y último cursos de Educación Secundaria).

Los resultados obtenidos muestran, en general, patrones similares en el uso de estrategias volitivas por parte de los alumnos españoles y mexicanos. Se resalta, sin embargo, la diferencia en las estrategias de incentivos con base negativa. Estas diferencias avalarían que aun cuando los sistemas educativos pueden ser comparables en muchas de sus estructuras, hay factores diferenciales que intervienen en el contexto de aprendizaje que pueden estar determinados por valores culturales, como por ejemplo el éxito, que puede incidir en las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Específicamente, en cuanto al uso de estrategias de incentivos con base negativa, se observa que, los estudiantes españoles puntúan más alto que los mexicanos. Sin perder de vista el carácter exploratorio de este estudio, nuestros resultados ponen de manifiesto las diferencias en las percepciones individuales al enfrentar situaciones difíciles, así como en el tipo de estrategias que los estudiantes utilizan para conseguir aquellas metas que resultan significativas. Siendo esta experiencia escolar, como ya hemos mencionado, al mismo tiempo individual y compartida; y puede variar, por consiguiente, de acuerdo al tipo de relación que los alumnos establecen con su entorno social inmediato (ROBERTS, 2007). Lo cual sugiere una mediación de los factores socioculturales en el pensamiento de los participantes acerca de una tarea y que pueden ser un factor diferencial en el nivel de habilidades autorregulatorias (PURDIE, HATTIE y DOUGLAS, 1996). En este punto, otras investigaciones (MCCANN y GARCÍA, 1999) han encontrado que el usar estrategias tales como el considerar las consecuencias por los descuidos y errores (incentivos con base negativa) ayuda a perseverar en las tareas de aprendizaje. Es por ello que se plantea el promover en los centros escolares mexicanos un mayor uso de estas estrategias en los estudiantes a fin de estimular el enfoque e implicación en las tareas académicas.

Por otro lado, los estudiantes de ambos países reportan un mayor uso de estrategias para fortalecer la auto-eficacia, en comparación con las estrategias para reducir el estrés. En este sentido, diversas investigaciones han corroborado la postura de que el usar estrategias para sentirse competente está relacionado con una orientación al aprendizaje (BARTELS *et al.*, 2009), un mayor progreso académico (KOESTNER, LEKES, POWERS y CHICOINE, 2002) y con un aprendizaje más autónomo en los estudiantes (GARCÍA, MCCANN, TURNER y ROSKA, 1998). Esto pone de manifiesto la relevancia de dichos recursos personales para incentivar la acción del individuo para actuar a favor de su propia trayectoria académica, buscando las circunstancias que la favorecen y contrarrestando los obstáculos que la desvían. En este sentido, los vínculos y el apoyo social son fundamentales (BANDURA, 1993); lo que plantea la cuestión de conocer las características en el modo que los docentes diseñan la enseñanza, que contribuye a que los alumnos busquen fortalecer su auto-eficacia de modo que les permita afrontar la enseñanza del modo indicado.

Cabe destacar que las acciones para reducir el estrés ayudan de manera importante a los alumnos a afrontar sus preocupaciones en forma positiva (MCCANN y TURNER, 2004) y se relacionan positivamente con la orientación al logro (BARTELS *et al.*, 2009). Por lo que se enfatiza la importancia de promover un mayor uso de estas estrategias en los adolescentes, a fin de que puedan hacer frente a las presiones y al estrés creciente al que se encuentran sometidos en ambientes educativos cada vez más competitivos (GONZÁLEZ, 2005). En este sentido, los educadores pueden ayudar a los alumnos a adquirir estas y otras estrategias de regulación emocional, a través de la educación curricular. SOLDEVILA, FILELLA, RIBES y AGULLÓ (2007) proponen varias estrategias que los alumnos pueden ir desarrollando, con ayuda del adulto, desde etapas anteriores a la educación secundaria, y que podrán utilizar en la adolescencia y a lo largo de toda la vida (ver SOLDEVILA *et al.*, 2007 para una revisión detallada).

Por otra parte, respecto al uso de estrategias volitivas en función del tipo de centro, en ambos países los alumnos de distintos centros educativos (públicos y concertados/privados) presentan un comportamiento similar. De esta forma, se observa que aunque se trate de centros distintos, en cuanto a su titularidad, suelen mantener entre sí un parecido sociocultural. Asimismo, en relación al uso de estrategias volitivas en función del curso académico, tanto los estudiantes españoles como mexicanos de distinto nivel académico muestran un comportamiento similar. Estos resultados sugieren que, conforme avanzan en estudios, los alumnos, por lo menos de esta muestra, no modifican sus creencias de posesión de habilidades y estrategias para obtener los resultados deseados.

Ahora bien, en cuanto al uso de estrategias volitivas entre chicos y chicas, se observa que las chicas reportan una mayor frecuencia de acciones de reducción del estrés que los chicos. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones (ABLARD y LIPSCHULTZ, 1998) que han encontrado que las mujeres hacen un mayor uso de estrategias para regular su aprendizaje que los varones; tanto en tareas difíciles, como en aquellas que requieren de la lectura y la escritura o de la resolución de problemas matemáticos. Sin embargo, son contrarios a los de otros investigadores (ROZENDAAL, MINNAERT y BOEKAERTS, 2003) que reportan mayor ansiedad en las mujeres ante los exámenes, en comparación con los varones. En este punto, cabe señalar que estos comportamientos de género se relacionan con la capacidad de reflexionar sobre las propias experiencias y contrastarlas con los estereotipos de género, que se relacionan con la toma de conciencia del propio pensamiento; la cual se desarrolla en la niñez avanzada o principios de la adolescencia y que depende también del tipo de sociedad en que vivan los jóvenes (ENESCO, GUERRERO, SOLBES, LAGO y RODRÍGUEZ, 2009). De modo que, las características culturales podrían explicar algunas de las diferencias por sexo. Concretamente, las prácticas educativas usadas por los padres y los maestros (SIMONS, DEWITTE y Lens, 2000), quienes en contextos como los estudiados suelen tener más expectativas de excelencia en los chicos que en las chicas, puede contribuir a generar un mayor nivel de estrés en los primeros. Además, en nuestro caso, parece ser que las chicas han aprendido a manejar de un modo más adaptativo las demandas sociales y académicas que se les presentan; quizá ellas cuentan con más recursos como, el generar emociones positivas y una autoconfianza en la realización de la tarea que les permite afrontar las situaciones estresantes con menos ansiedad desde un principio.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo enfatizan la importancia de que los alumnos utilicen estrategias volitivas, de fortalecimiento de la motivación y control de la emoción, a fin de promover y

mantener su intención hacia las metas de aprendizaje. Como hemos visto, la actividad académica se realiza en un contexto socio-cultural, donde la conducta de los estudiantes está pautada tanto por los procesos internos de los propios alumnos como por los factores externos de su contexto social.

De tal forma que el sentido personal que cada alumno da a su experiencia escolar se configura desde lo compartido en las relaciones con los otros y estas relaciones interpersonales, por tanto, pueden afectar su implicación académica. De ahí la relevancia de la interacción, el apoyo e instrucción que los alumnos reciben de los otros, especialmente de los profesores, a fin de promover el uso de estas estrategias (MCCANN y TURNER, 2004).

Resulta necesario, por tanto, que en el contexto escolar los profesores revisen el grado en que despiertan el interés de los alumnos por el aprendizaje y en qué medida sus pautas de actuación son adecuadas para el fortalecimiento de la motivación, atendiendo al efecto que la dificultad de las tareas tenga en sus emociones, a fin de ayudarles a saber cómo afrontarlas y mantener su intención hacia el aprendizaje, a pesar del atractivo de actividades alternativas. En este sentido, los expertos (PINTRICH y SCHUNK, 1996) recomiendan diferentes estrategias para el desarrollo de un ambiente motivador en el aula en cuanto al trabajo docente dentro de la misma, tales como, mostrar la utilidad de lo que se aprende –a corto y largo plazo- para la consecución de las metas y valores personales de los estudiantes; así como ayudar a los alumnos a revalorar la distancia que separa a las metas y su capacidad para alcanzarlas, mediante metas intermedias que generen emociones positivas, tomando en cuenta las diferencias individuales a la hora de enfrentar el trabajo escolar, entre otras. Además de considerar aspectos como la educación emocional (BISQUERRA, 2007) y la resiliencia (VILLALTA, 2010), que pudieran ayudar a los alumnos a adquirir actitudes proactivas y a afrontar mejor los problemas o situaciones adversas, en pro de un mayor bienestar personal y social.

En general, se subraya la necesidad de una mayor investigación sobre el uso de estrategias volitivas en los adolescentes, que les permitan empezar y mantener su enfoque en las actividades académicas (SCHALLERT *et al.*, 2004), mediante sus efectos en el mantenimiento de su intención hacia el aprendizaje. Enfocándose, especialmente, en cómo los cambios propios del desarrollo del individuo, así como los del contexto sociocultural interactúan e influyen en las estrategias volitivas adoptadas. Ya que, como señala ROBERTS (2007), desde edades tempranas los individuos deben gestionar el aprendizaje de forma adaptativa para ajustarse a contextos socioculturales dinámicos; y esta negociación implica, cuando sea necesario, la generalización del aprendizaje de un contexto a otro.

Bibliografía

- ABLARD, Karen & LIPSCHULTZ, Rachele (1998). Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- BANDURA, Albert (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117-148.
- BARTELS, Jared, MAGUN-JACKSON, Susan & KEMP, Arthur (2009). Volitional Regulation and Self-regulated Learning: An Examination of Individual Differences in Approach-Avoidance Achievement Motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 605-626.
- BISQUERRA, Rafaél (2007). *Competencias emocionales*. Madrid: Educación XXI.

- CORNO, Lyn (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- ENESCO, Iliana, GUERRERO, Silvia, SOLBES, Irene, LAGO, Olivia & RODRÍGUEZ, Purificación (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura y Educación*, 21, 497-515.
- GAETA, Martha Leticia (2010). *Measuring volitional control: adaptation of the Academic Volitional Strategy Inventory (AVSI) in the spanish school context*. International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2010). Madrid, España, 15- 17 de noviembre.
- GARCÍA, Teresa, MCCANN, Erin, TURNER, Jeannine & ROSKA, Linda (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 392-418.
- GÓMEZ-PERESMITRE, Gilda & ACOSTA, María Victoria (2002). Valoración de la delgadez. Un estudio transcultural (México/España). *Psicothema*, 14(2), 221-226.
- GONZÁLEZ, Antonio (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- HAIR, Joseph, ANDERSON, Rolph, TATHAM, Ronald & BLACK, Bill (2000). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- HECKHAUSEN, Heinz & KUHL, Julius (1985). From wishes to action: the dead ends and short cuts on the long way to action. En Michael Frese & John Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: The concept of action in psychology*, 134-160. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HERRERA, Ana (2008). Estrategias volitivas académicas: validación de una prueba. Tesis de Licenciatura en Psicología no Publicada. Puebla: Universidad de las Américas.
- KOESTNER, Richard, LEKES, Natasha, POWERS, Theodore & CHICOINE, Emanuel (2002). Attaining Personal Goals: Self-Concordance Plus Implementation Intentions Equals Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 231-244.
- LACASA, Pilar & SILVESTRINI, Adriana (2001). Introducción: Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13, 339-354.
- MARTINEZ-OTERO, Valentín (2009): "Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, pp. 67-85.
- MASUI, Chris & DE CORTE, Erik (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351-372.
- MCCANN, Erin & GARCÍA, Teresa (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- MCCANN, Erin & TURNER, Jeannine (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714.
- OREJUDO, Santos & TERUEL, María Pilar (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 129-158.
- PÁEZ, Darío, FERNÁNDEZ, Itziar, BASABE, Nekane & GRAD, Héctor (1997). Valores culturales y motivacionales: creencias de autoconcepto de Singelis, actitudes de competición de Triandis, control emocional e individualismo-colectivismo vertical-horizontal. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(8-9). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apaezd8062112101/texto.html>
- PARDO, Ana María, ZAGALAZ, María Luisa, ALMAZÁN, Lorenzo & CACHÓN, Javier (2011). "Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 4. Madrid, OEI < <http://www.rieoei.org/expe/3915Pardo.pdf>
- PINTRICH, Paul (1999). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 335-354.
- PINTRICH, Paul & SCHUNK, Dale (2006). *Motivación en contextos educativos* (M. Limón Trad.). Madrid: Prentice Hall (Trabajo original publicado en 2002).
- PURDIE, Nola, HATTIE, Jhon & DOUGLAS, Graham (1996). Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.

- ROBERTS, Amy (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19, 379-394.
- ROCKWELL, Elsie (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Amelia Álvarez (Comp.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*, 21-38. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROZENDAAL, Jeroen, MINNAERT, Alexander & BOEKAERTS, Monique (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.
- SAUCEDO, Claudia (2002). Apoyo familiar para el esfuerzo individual. En Juan M. Piña & Claudia Pontón (Coord.), *Cultura y procesos educativos*, 243-289. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SCHALLERT, Diane, REED, Joylynn & TURNER, Jeannine (2004). The Interplay of Aspirations, Enjoyment, and Work Habits in Academic Endeavors: Why Is It So Hard to Keep Long-Term Commitments? *Teachers College Record*, 106(9), 1715-1728.
- SIMONS, Joke, DEWITTE, Siegfried & LENS, Willy (2000). Wanting to have vs wanting to be: the effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351.
- SOLDEVILA, Anna, FILELLA, Gemma, RIBES, Ramona & AGULLÓ, M. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19, 47-59.
- VERGARA, Ana & BALLUERKA, Nekane (2000). Metodología de la investigación transcultural: perspectivas actuales. *Psicothema*, 12, 557-562.
- VILLALTA, Marco (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.