



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

AUTOCONCEPTO, LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO
ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE
LA FACULTAD DE PSICOLOGIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A ,
ALICIA JOSEFINA VIDALS HIGUERA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSA ELENA NIEVES RODRIGUEZ

REVISORA DE TESIS: LIC. CONCEPCION CONDE ALVAREZ

SINODALES: LIC. ESTELA CORDERO BECERRA

MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

LIC. PATRICIA MORENO WONCHEE



FACULTAD
DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F.

2005

m351567



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS.

A MIS PADRES:

Por todo el apoyo recibido, su confianza, cariño, comprensión, tolerancia y por todo lo que me han dado tanto durante toda la carrera como en toda mi vida.

A MIS SINODALES:

Mtra. Estelita, Dra. Nieves, Conchita, Mtra. Milagros y Mtra. Paty, por sus valiosos comentarios y sugerencias para la realización de la tesis, así como por su ayuda y confianza en mi trabajo.

A LA LIC. LOURDES MONROY:

Por su invaluable ayuda y su paciencia, tanto para el análisis de datos como para su interpretación.

AL PROGRAMA DE BECAS PARA TESIS DE LICENCIATURA.

Por el apoyo económico otorgado para la realización de la tesis.

A MIS AMIGAS:

Quiero agradecerles principalmente por todo su apoyo, cariño, comprensión y palabras de aliento para seguir adelante.

A TODAS LAS PERSONAS QUE HICIERON POSIBLE ESTE TRABAJO:

A los alumnos por contestar los cuestionarios, a los profesores que me permitieron realizar la aplicación en sus horas de clases.

G R A C I A S.

ALICIA.

INDICE.

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	ii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. AUTOCONCEPTO	
1.1. Importancia del término	5
1.2. Definición de Autoconcepto	6
1.3. Características generales del Autoconcepto	12
1.4. Componentes del Autoconcepto	14
1.5. Fuentes de información del Autoconcepto	15
1.6. Tipos de Autoconcepto	16
1.7. Forma en que se desarrolla el Autoconcepto	17
1.6.1. Autoconcepto en la adolescencia (18- 20 años)	19
1.8. Efectos del desarrollo adecuado del Autoconcepto	25
1.9. Características de las personas con Autoconcepto alto	26
1.9.1. Características de los individuos con Autoconcepto bajo	28
1.10. Estudios realizados sobre el Autoconcepto en adolescentes	29
1.11. Escala de Autoconcepto	33

CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1.	Definición rendimiento académico	37
2.2.	Criterios de medición del rendimiento académico	39
2.3.	Formas para medir el rendimiento académico	40
2.4.	Factores que se relacionan con el rendimiento académico	41
	2.4.1. Relación entre rendimiento académico y la variable sexo	45
2.5	Relación entre rendimiento académico y Autoconcepto	46
2.6.	Estudios realizados entre Autoconcepto y rendimiento académico	50

CAPÍTULO 3. LOCUS DE CONTROL

3.1.	Importancia del término	53
3.2.	Definición de Locus de control	56
3.3.	Antecedentes teóricos	59
	3.3.1. Orientaciones teóricas	61
3.4.	Diferencias culturales	62
3.5.	Diferencias por género	65
3.6.	Características de los individuos con Locus de control interno	67
	3.6.1. Características de las personas con Locus de control externo	69
3.7.	Locus de control y rendimiento académico	70
	3.7.1. Características de los alumnos con Locus de control interno	71
	3.7.2. Características de los estudiantes con Locus de control externo	72

3.8. Estudios realizados entre Locus de control y rendimiento académico	73
3.9. Relación entre Autoconcepto y Locus de control	76
3.10. Escala de Locus de control	78

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

4.1. Objetivos	81
4.2. Preguntas de investigación	82
4.3. Hipótesis	83
4.4. Variables	84
4.5. Muestreo	85
4.6. Escenario	86
4.7. Diseño	86
4.8. Tipo de estudio	87
4.9. Procedimiento	87
4.10. Análisis estadístico	88

5. RESULTADOS	90
---------------	----

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	122
-----------------------------	-----

7. CONCLUSIÓN GENERAL	136
-----------------------	-----

8. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	139
-------------------------------	-----

REFERENCIAS	140
-------------	-----

ANEXOS	147
--------	-----

RESUMEN.

Para las instituciones educativas es importante conocer los elementos que intervienen en el nivel de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes. Situación que no es ajena a la Facultad de Psicología, ya que la identificación de dichos elementos resulta de gran importancia para el mejor rendimiento de sus estudiantes.

Por tal razón, la presente tesis tuvo como objetivo principal investigar si existía una relación estadísticamente significativa entre las variables autoconcepto y locus de control con el rendimiento académico de alumnos de la Facultad de Psicología.

Para conocer las primeras dos variables se aplicaron las escalas de Autoconcepto y Locus de Control de La Rosa (1986). En cuanto al rendimiento académico se aplicó un cuestionario sociodemográfico (el cual incluía el promedio de bachillerato) a un grupo de estudiantes que iniciaban su segundo semestre en la carrera.

La muestra se conformó de 90 alumnos hombres y mujeres de la Facultad de Psicología de la UNAM, cuyas edades oscilaron entre los 17 y los 48 años de edad.

Los datos obtenidos se sometieron a un Coeficiente de correlación de Pearson, en donde sólo se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Afectividad (de la Escala de Locus de Control) con rendimiento académico, la cual fue muy baja y negativa. Asimismo, se observaron otras correlaciones estadísticamente significativas entre la dimensión Iniciativa y Sociabilidad afectiva (Escala de Autoconcepto) con nivel de escolaridad de la madre; así como de la dimensión Afectividad (Escala de Locus de Control) con la edad de los alumnos y la de Fatalismo/ Suerte con individuos que además de estudiar tienen un trabajo remunerado. Posteriormente se analizaron los resultados de acuerdo al marco teórico planteado.

Mediante la discusión de los resultados se encontró que los estudiantes de segundo semestre se perciben de una forma positiva y se definen con características favorables.

INTRODUCCIÓN.

En la educación uno de los temas de gran interés para pedagogos, psicólogos y sociólogos, es el rendimiento académico, ya que es uno de los factores más importantes en la vida escolar de los estudiantes. En particular, porque el conocer las variables que intervienen en el desempeño escolar de los alumnos, permitiría intervenir en él para mejorarlo (Quesada, 1997).

Respecto a esta situación, en la Facultad de Psicología, se han realizado varios estudios con el fin de conocer las variables que permitan predecir el desempeño académico de los alumnos.

En primer lugar, se encuentra el que realizaron Águilar, Lizárraga y Pérez (1981, Id), quienes investigaron los conocimientos previos (biología, física, química y matemáticas), la comprensión de la lectura, del inglés; vocabulario y destrezas de estudio. En sus resultados reportan una relación predictiva en biología, vocabulario, destrezas de estudio y comprensión de lectura.

En segundo lugar, está el de Vázquez (1983, Id), que también evaluó los conocimientos previos (biología, filosofía e historia, lógica, matemáticas y técnicas de investigación), además de la comprensión de la lectura. Sus resultados presentaron evidencia de la relación predictiva en lógica y matemáticas.

Una investigación más, es la de Urbina et al (1989, Id), quienes analizaron los conocimientos previos en matemáticas, filosofía e historia, biología, lógica y psicología; y en donde encontraron que no se daba una relación predictiva entre dichos conocimientos y las calificaciones en el primer semestre.

Finalmente se encuentra la que realizó Quesada (1997), donde relacionó variables psicológicas (inteligencia, motivación de logro académico, locus de control,

autopercepción, comprensión de la lectura); académicas (destrezas académicas, promedio escolar en el bachillerato y número de materias recursadas) y socioculturales (bachillerato de procedencia, edad, sexo, estado civil, nivel de estudios de los padres, ocupación de los padres, trabajo además del estudio) y promedio, al finalizar el primer semestre.

En sus resultados encontró que algunas de variables presentaron relación con el promedio escolar, como fue el caso de vocabulario, autopercepción, promedio escolar antecedente, número de materias recursadas, plantel del bachillerato universitario de procedencia, nivel de estudios del padre, y que el alumno trabajaba además de estudiar. En sus conclusiones sugiere que estos factores se deben investigar más, con el fin de conocer mejor la interacción que guardan con el rendimiento académico para ratificar dichos resultados.

Por tal razón, el interés de este estudio fue investigar si existía una posible relación del rendimiento académico con el autoconcepto y el locus de control, de alumnos de segundo semestre de la Facultad de Psicología. En especial estas dos variables, porque el autoconcepto y el locus de control son características muy importantes de la personalidad del estudiante, ya que se ha encontrado que se relacionan con el rendimiento académico.

En primer lugar, el autoconcepto porque influye considerablemente en la conducta y en las vivencias de una persona, y en el caso de los estudiantes el como se perciban, es como se van a desenvolver a lo largo de su vida escolar.

En segundo lugar, el locus de control, porque intervine en la forma que como explican los estudiantes lo que les sucede, es decir, en donde explican se encuentra el control de porque suceden las cosas, si en ellos mismos (locus de control interno) o en el exterior (locus de control externo). Por lo que la detección temprana de la orientación de locus de control en los estudiantes permite mejorar

las condiciones existentes que favorezcan la pertinencia y efectividad de soluciones.

Otra razón por la que también se va a investigar ésta variable, es porque se encuentra relacionado con el autoconcepto y, de acuerdo a Durán (2002), todas aquellas variables que se encuentren relacionadas al autoconcepto deben ser tratadas de manera prioritaria, ya que *...la predicción de la conducta de logro depende, centralmente, de dos variables: el valor otorgado por el individuo a una meta en particular y la estimación individual de la probabilidad de que cierta acción dada resulte en la consecución de tal meta*. Esta estimación esta determinada principalmente por las propias auto limitaciones de las personas.

Por tanto, los aspectos relacionados con el rendimiento académico proporcionan información confiable sobre las potencialidades o carencias que tengan los alumnos de la Facultad, que permiten realizar una detección oportuna de situaciones, que si no son del todo académicas, si influyen, en este caso, en su aprovechamiento. La obtención de estos datos permite, por lo tanto, generar acciones de promoción, prevención y solución.

Para estas tesis, también se investigó la relación entre las variables nivel de escolaridad de los padres, si el alumno trabaja además de estudiar, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico, con autoconcepto, locus de control y rendimiento académico.

La organización de la tesis, es la siguiente:

En el Capítulo 1 se hace la descripción general de lo que es el autoconcepto, las diferentes definiciones de autores de dicho concepto, sus componentes, fuentes de información, tipos de autoconcepto, su desarrollo en la etapa de la adolescencia; se mencionan los estudios que se han realizado sobre el

autoconcepto en adolescentes y por último se presenta la descripción de la Escala empleada.

El Capítulo 2 abarca el rendimiento académico, definiciones, y factores que se relacionan, los criterios de medición, formas para medir esta variable, relación con el autoconcepto, estudios hechos entre estos dos componentes, el rendimiento académico y su correlación con la variable sexo y la clase social.

En el Capítulo 3, se describe en primer lugar, brevemente, la teoría de la atribución para después enfocarse al locus de control, su definición, antecedentes teóricos, orientaciones teóricas, continuando con las características de los individuos con locus de control interno y las personas con locus de control externo. Por otra parte se detallan las diferencias culturales reveladas por esta variable, las diferencias por sexo, la relación entre locus de control y rendimiento académico, las características de los alumnos con locus de control interno, con locus de control externo y, finalmente, los estudios realizados entre locus de control y rendimiento académico.

En el Capítulo 4 se presenta la metodología empleada para el estudio con los alumnos de segundo semestre, es decir, la aplicación de un cuestionario con datos sociodemográficos, Escalas de Autoconcepto y de Locus de Control de Jorge La Rosa. Asimismo se presentan los resultados más relevantes, tanto de forma descriptiva como las correlaciones entre las variables estudiadas.

La discusión y las conclusiones presentan lo más relevante para la investigación. De igual forma se mencionan las limitaciones y sugerencias para una investigación posterior de la relación, entre estas tres variables.

Sí es importante resaltar que estos resultados no se pueden generalizar a toda la población de la Facultad, ya que la investigación sólo se llevó a cabo con dos grupos de segundo semestre.

CAPÍTULO 1. AUTOCONCEPTO.

1.1. IMPORTANCIA DEL TÉRMINO.

De acuerdo a Izquierdo (2003), el autoconcepto es la forma habitual de percibirnos, de pensar, de sentir y de comportarnos en relación con nuestro ser. Principalmente es la disposición con la que evaluamos nuestra identidad, lo que implica el autoconocimiento, además de que nos da cierto sentido de seguridad y de pertenencia, del dominio de la comunicación y de la satisfacción de saberse útil y valioso para los demás. Por lo que constituye el núcleo básico de la personalidad.

En particular, porque nuestra manera de actuar estará hasta cierto punto condicionada por lo que consideramos somos capaces de realizar y creemos ser, lo cual condiciona lo que de hecho somos; de tal forma que nos comportamos según la idea que de nosotros mismos forjamos.

Asimismo, como menciona Weiner (1990, cit. en González- Pienda, 1996, p. 180), el autoconcepto es el elemento central en todas las teorías motivacionales, ya que como afirman diferentes autores, la motivación, en su mayor parte esta mediada por las percepciones que los individuos tengan acerca de sí mismos y de las situaciones a las que se enfrentan.

En el caso de la escuela, por ejemplo, la percepción que tengan los estudiantes acerca de sus competencias influye en su motivación para aprender. Es decir, los que se consideran competentes suelen sentir mayor motivación intrínseca para aprender que quienes se consideran poco competentes. Por lo que, la ejecución óptima en una labor involucra no solo las capacidades propias del alumno, sino además incluye la evaluación que elabora de ellas a partir de la información

proporcionada (por profesores, padres, iguales) respecto de la efectividad de sus actuaciones interiores.

En esta situación, las metas generales del comportamiento del rendimiento escolar son mostrar competencia y aumentar o, por lo menos, proteger los sentimientos de valía y autoestima.

Por lo anterior, el estudio del autoconcepto es importante, y a continuación se presenta la investigación realizada acerca del constructo, la cual va desde sus diferentes definiciones hasta su relación con otras variables.

1.2. DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO.

Existen diversas formas de definir el autoconcepto lo cual hace que haya una gran variedad de términos para referirse al mismo constructo. Algunos de estos términos que de acuerdo a Wells y Marwell (1976, en Núñez y González- Pienda, 1994) se emplean en el trabajo relacionado con el estudio del autoconcepto son: amor propio, autoconfianza, autorrespeto, autoaceptación, autosatisfacción, autoevaluación, sí mismo y autoestima.

El término "autoestima", es el que más a causado controversia, situación que de acuerdo a Fleming y Courtney (1984, en Núñez y González- Pienda, 1994), no debería ser así, ya que para estos autores el autoconcepto es un constructo más general que la autoestima. No obstante, en este trabajo se respetara el nombre que le asigne cada autor al constructo, de acuerdo a la teoría que siga.

Aclarado esto, algunos de los autores y sus definiciones son las siguientes:

En primer lugar se encuentra Rogers (1950), quien define al autoconcepto como *un proceso de valoración donde el hombre puede llegar a ser mejor* (Pérez, 1997,

p. 3), además agrega que es un *constructo teórico que alude la forma en que las personas se vean a sí mismas* (Liebert, 1999, p. 410).

En cuanto a Staats y Staats (1968 y 1979), piensan que *el sí mismo está constituido por las medidas o calificaciones en sí mismo, por lo cual un autoconcepto alto (favorable), supone evaluaciones positivas en las escalas de medida* (cit. en Pérez, 1997, p. 7).

Por su parte Purkey (1970), él define al autoconcepto como *un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente* (cit. en Núñez y González-Pienda, 1994, p. 32).

Respecto a Shavelson, Huber y Staton (1976) definen al autoconcepto como:

... las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente siendo influenciadas de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones (c.f.r., Núñez y González- Pienda, 1994).

Además, estos autores dicen que en el autoconcepto *... siete características pueden ser identificadas como críticas para la definición del constructo. El autoconcepto puede ser descrito como organizado, multifacético, jerárquico, estable; que se desarrolla, evaluativo y diferenciable* (La Rosa, 1986, p. 25).

Una definición más es la de Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979), quienes definen al autoconcepto como *el compuesto de ideas, sentimientos y actitudes, que la gente tiene sobre sí misma* (Woolfolk, 1999, p. 73).

Por lo que se refiere a Beane y Lipka (1980) definen el autoconcepto como *la percepción que uno tiene de sí mismo en términos de atributos personales y los varios roles que se juegan o cumplen individualmente* (Magaña, 1997, p. 355).

Otro autor más es Rosemberg (1982), el cual dice que el autoconcepto es *la totalidad de pensamientos y sentimientos que el individuo tiene sobre sí mismo como objeto* (Pérez, 1997, p. 10).

Asimismo, para Harter (1983), el autoconcepto *designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos, y está organizado jerárquicamente en categorías y en dimensiones que definen el YO y dirigen el comportamiento* (Meece, 2000, p. 271).

Por otro lado Byrne (1984) afirma que *en términos generales el autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos, respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social* (La Rosa, 1986, p. 24).

También Markus, Smith y Moreland (1985), dicen que el autoconcepto es *un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada, que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato* (Núñez y González- Pienda, 1994, p. 33).

Rivera (1987) por su parte menciona que el autoconcepto se refiere a *como se percibe la persona a sí misma y cómo cree que la perciben los demás. Esta percepción puede ocurrir tanto consciente como inconscientemente, y en algunas ocasiones se notaran contradicciones entre ambas percepciones* (Pérez, 1997, p. 11).

Asimismo Oñate (1989) dice que Taylor añade lo siguiente, respecto al autoconcepto:

incluye una entidad variable que se encuentra durante toda la vida en constante transformación y que se va desarrollando con las concepciones que tienen los demás acerca de uno mismo y a la vez asimilando los valores que constituyen el medio social como una experiencia de conocimiento (cit. en Pérez, 1997, p. 6).

En cuanto a Hernández (1991), el autoconcepto es el *concepto y valoración que sobre sí mismas tienen las personas.*

Magaña (1997, p. 355), cita que Zavala (1993) afirma que Wells y Marwell, dicen además, que *es una actitud reflexiva en las áreas cognitiva, afectiva y de conducta.*

Pero además para Núñez y González Pienda (1994), el autoconcepto:

constituye el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los 'otros significativos'. Tiene la capacidad para poner en marcha o coordinar mecanismos semejantes a los que aportan información. Además, las estructuras resultantes están predisuestas para trabajar en su propio beneficio, manejando la información (y los procesos de análisis) según convenga.

También para estos autores el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales de la personalidad integral, siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes.

Por lo tanto, el autoconcepto lo entienden como:

la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma

específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el individuo ya dispone y lo nuevo que debe integrar.

Siguiendo con las definiciones Morris Rosenberg, define al autoconcepto como una *actitud hacia un objeto (el término actitud posee alcances bastante amplios, se le emplea para designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables respecto de sí mismo)*, donde la persona se considera a sí misma como un objeto hacia el que se tiene dichas actitudes (Soto y González, 1995). Para Rosenberg (1979), *es una organización de diferencias, partes, piezas y componentes jerárquicamente organizados e interrelacionados de forma amplia* (Núñez y González- Pienda, 1994, p. 39).

P. Saura (1996) dice que el autoconcepto es *un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales* (Gil, 1997, p.16).

En cuanto a Brunet y Negro definen el autoconcepto como *la imagen que una persona tiene acerca de sí misma y de su mundo personal, es decir, el modo subjetivo como el individuo vivencia su yo* (Gil, 1997, p.15).

Por lo que se refiere a Reyes Lagunes (1998), menciona que el autoconcepto:

es una estructura mental conformada por todas las características que el individuo se atribuye a sí mismo y que es producto de la intervención e influencia que el sujeto tiene y recibe de parte de los grupos en los que se desenvuelve y a partir de las ideas que comúnmente juega en su vida cotidiana (Ochoa, 1999, p. 28).

Canda (1999), por su lado dice que el autoconcepto son las *ideas con respecto al yo, derivadas de las interacciones con los demás.*

García y Doménech (1999) definen al autoconcepto como *el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.*

Una autora más es Woolfolk (1999), quien considera al autoconcepto como *las percepciones que tenemos respecto a nosotros mismos, además de ser una estructura cognoscitiva, una creencia acerca de quién es uno, así como nuestra tentativa por explicarnos a nosotros mismo, formar un esquema (en términos de Piaget) que organice las impresiones, los sentimientos y las actitudes, que tenemos sobre nosotros mismos.*

Finalmente Henson y Eller (2000), definen al autoconcepto como *la percepción que la gente tiene de sí misma, como se siente al respecto de sí o de sus habilidades.*

En cuanto a las teorías, para la teoría interaccionista de Kinch (1963, Hernández, 1991, p. 369), el autoconcepto se forma a través de la percepción de la forma en que los demás actúan con el individuo y de la misma manera, el autoconcepto determina el comportamiento.

Por lo que se refiere al enfoque del procesamiento de la información, definen al autoconcepto como un *conjunto de estructuras o esquemas cognitivos que organizan, modifican e integran las funciones de las personas* (Vega, 1986, p. 65). Estas estructuras son una lista de rasgos o términos que se derivan de la experiencia diaria de las personas y cuyas características pueden ser generales al igual que los rasgos de personalidad o ser específicas, las cuales constituyen los

aspectos que más se relacionan con la percepción de la situación relevante para el autoconcepto

Por último para la *teoría de la identidad social* (Tajfel, 1981, 1982; Tajfel y Turner, 1982; en Núñez y González- Pienda, 1994, p. 42), el autoconcepto:

se forma por un conjunto de percepciones reagrupadas en dos dimensiones distintas: (1) una identidad personal, que abarcaría las percepciones que tienen que ver con las propias habilidades, destrezas y atributos como son la afectividad, la inteligencia; y (2) una identidad social que serían los aspectos del autoconcepto de los individuos que derivan del conocimiento de su calidad de miembro de un grupo social (o grupos) con el valor y el significado emocional que corresponde a un miembro de grupo.

1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto juega uno de los papeles fundamentales en la integración de la personalidad, ya que funciona como medio de unidad y guía del comportamiento de una persona. Por esta razón es importante conocer sus características, que son las siguientes:

En primer lugar el autoconcepto es multidimensional debido a que las percepciones que lo conforman se reúnen de acuerdo a su naturaleza, las cuales forman distintas dimensiones (por ejemplo, como persona, hermano, estudiante, hijo, etc.), y aunque sean diferentes existen relaciones entre ellas.

En segundo lugar su organización es jerárquica. Es decir, las percepciones van desde un nivel concreto y conductual a otro totalmente abstracto y general, organizándose de forma jerárquica. Frecuentemente se diferencian en tres niveles de la dimensión especificidad- globalidad: situación específica, categórica y general.

En tercer lugar las percepciones son estables, consistentes y positivas. En general, se puede considerar al autoconcepto como: a) una organización del conocimiento con relación a uno mismo o autoconocimiento, b) que el objetivo de sostener cierta coherencia emplea sesgos cognitivos (autorrealzamiento, sesgos atribucionales, etc.), y c) que trabaja siguiendo los principios tanto de la asimilación como de la acomodación cognoscitiva.

En cuarto lugar, las percepciones que construye el autoconcepto se basan en la experiencia originada de los papeles que la persona desarrolle a lo largo de su vida, de las características y atributos personales y de las creencias y valores que tenga. Por lo que la información derivada de los *otros significativos*, con relación a estas tres áreas forma una de las fuentes principales para la construcción y desarrollo de las percepciones que formaran el autoconcepto.

Finalmente, existe una correspondencia recíproca e interactiva entre autoconcepto, actitud, comportamiento y contacto inmediato (*otros significativos*) del individuo.

Pero de todas estas características la función más importante del autoconcepto es la de regular el comportamiento a través de un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de tal forma que en el caso de la escuela, la conducta de un alumno en algún momento en específico está determinada en gran medida por el autoconcepto que tenga en ese momento en particular.

1. 4. COMPONENTES DEL AUTOCONCEPTO.

Después de conocer las características de autoconcepto, también es importante mencionar sus componentes, los cuales se dividen en tres y a continuación se describen:

- Cognitivo.

Es el contenido del Yo, el cual es ilustrado por el propio pensamiento, por ejemplo: yo soy ..., principalmente indica alguna idea, creencia, opinión, percepción, que determina la forma en que se organiza, codifica y se utiliza la información que percibimos acerca de nosotros.

- Afectivo.

Este componente se refiere tanto a la valoración positiva, como negativa que tengamos sobre nosotros mismos, la cual produce sentimientos favorables o desfavorables, es decir, es el valor que damos a nuestras propias cualidades, y en la que además intervienen la sensibilidad y emotividad de los valores y contravalores que tenemos en nosotros.

- Conductual.

El componente conductual, se describe como el que integra a los dos anteriores, es decir, se refiere al resultado que tiene el que una persona se vea de forma positiva o negativa, ya que esto va a hacer que la persona actúe de acuerdo a su percepción, además de interpretar su realidad de la misma manera, ya sea de forma positiva o negativa.

Esto se sustenta en lo dicho por Bandura (1989), Brown y Smart (1991, en Bandura, 1995, p. 217), en donde sostienen la idea de que es el autoconcepto el

que regula y dirige la conducta, pero además de esta, también las propias percepciones.

1.5. FUENTES DE INFORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.

Existen muchos estudios que resaltan la importancia que tienen las fuentes de información para la percepción que hacen las personas acerca de sí mismas (algunos autores entre otros: Andersen, 1987; Bandura, 1981; Hamlyn, 1977; Rosenberg, 1979; Suls y Mullen, 1982; Swann, 1983; todos citados en Núñez y González- Pienda, 1994). Estas fuentes, de acuerdo a Andersen y Williams, 1985; Andersen, 1987; McGuire y McGuire, 1981; Tversky y Kahneman, 1984 (Id.) juegan un papel importante tanto en los procesos de autoinferencia, debido a la relevancia que tienen en el momento en que se realizan los juicios, como en el patrón típico de inferencias que las personas realizan a partir de estas fuentes.

Aunque existen varias formas de clasificación en cuanto a las fuentes, en particular Andersen (1987, Id.) distingue cuatro categorías relevantes:

La primera es la información proveniente de los *otros significativos*, en la que los dos ámbitos más importantes son la familia y la escuela. En donde ni todos los miembros de la familia son iguales de significativos, ni todos los de la escuela.

Además de la información que *otros* proporcionan acerca de la propia persona, se cuenta con información que la persona misma elabora. Principalmente, por medio del propio comportamiento y sus consecuencias, información con la que se puede juzgar las capacidades, valores, etc., y también con la cual cuestionar o reafirmar la información autorreferente proporcionada por los *demás*. Ésta información es de gran relevancia debido a que sirve, entre otras cosas, para que el individuo no se encuentre a merced de las opiniones de los otros.

La segunda fuente es la información subjetiva procedente del proceso de comparación social, en la que la persona hace una autoevaluación de sus propias capacidades (Festinger, 1954; Goethals y Darley, 1977; Suls y Willen, 1977;Id.), ya que con frecuencia la persona debe evaluar su rendimiento en comparación con los *otros significativos*, es decir, en esta etapa de la comparación social la persona elige compararse con otros semejantes a ella debido a que esta interacción constituye el criterio fundamental para el desarrollo del autoconcepto.

La siguiente son las características de la propia conducta, donde dependiendo de la percepción de la conducta y las situaciones en que ocurre se realizan inferencias acerca de la propia conducta, esto es, en el caso de la escuela entre mayor número de éxito se tenga, el autoconcepto será más positivo y viceversa.

Finalmente, la información generada por los estados afectivo- emocionales propios. Un caso en particular es el estado de humor, el cual a través de numerosas investigaciones se ha comprobado que, por ejemplo, en el caso de un estado de humor positivo ayuda a que la comparación con los demás sea de una forma positiva y de la misma forma, la persona se percibe positivamente (Clark e Isen, 1982; Isen, 1984, 1985; Salovey y Rodin, 1985;Id).

No obstante ninguna de estas fuentes es más importante que las otras, ya que dependiendo de las características personales y de la relevancia contextual, en algún momento un tipo de información puede ser más relevante que las otras.

1. 6. TIPOS DE AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto no es unitario, según West, Fish y Stevens (1980, Hernández, 1991), varía de acuerdo a la actividad o cualidades, aún así se puede afirmar que es consistente. Por esta razón por lo menos existen dos tipos de autoconcepto (Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson y Bolus, 1982; cit. en Woolfolk, 1990,

p.111). Uno es el autoconcepto académico, el cual se basa en la forma en la que el estudiante se desempeña en las diversas áreas académicas y que además para West, Fish y Stevens (1980), esta determinado principalmente por el rendimiento académico actual, por la retroalimentación social acerca del rendimiento proveniente de los "otros significativos", las disonancias entre esta retroalimentación y la capacidad actual, así como por la comparación del grupo al que el estudiante pertenece (Hernández, 1991).

El otro es el autoconcepto no académico, que se basa en las relaciones con los compañeros y otras personas importantes, en los estados emocionales y en las cualidades físicas (Woolfolk, 1990).

1.7. FORMA EN QUE SE DESARROLLA EL AUTOCONCEPTO.

De forma general se puede decir que el autoconcepto se desarrolla como el resultado de la acumulación de las percepciones obtenidas de las experiencias vividas por una persona en su interacción con el ambiente y conforme pasan los años se va formando un autoconcepto más estable y con más capacidad para dirigir la conducta. Además, de acuerdo a Cooley (1902) y Mead (1934; en Shaffer, 2000), el autoconcepto experimenta muchos cambios en el transcurso de una vida. Esto es, debido a que las percepciones se desarrollan en un contexto social, lo cual incluye que el autoconcepto y su funcionamiento propio estén relacionados al contexto inmediato.

Pero, las percepciones también dependen de las características evolutivas del individuo en cada etapa de su desarrollo. Por consiguiente, el desarrollo del autoconcepto puede ser visto desde una aproximación interaccionista, es decir, el ambiente hace posible ciertas experiencias las cuales serán manejadas de acuerdo a las posibilidades evolutivas.

Por lo tanto, las diversas dimensiones o áreas del autoconcepto, y su relevancia en la elaboración del propio sentido personal, se encuentra fuertemente relacionado con la edad de los sujetos. Por ejemplo, el hecho de que en los primeros años los niños muestren su necesidad de los padres para sobrevivir y después ya en la adolescencia resalta más la importancia de los iguales y el logro de la independencia de la familia.

En el caso de la escuela en el desarrollo del autoconcepto, un hecho de gran importancia como menciona García (1993; cfr., García y Doménech, 1999) son las relaciones sociales que el alumno mantiene con los *otros significativos* (padres, profesores y compañeros), debido a que la información que el estudiante recibe de estas personas le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que influirá después en su motivación y rendimiento académico. Esto es, entre más vaya avanzando en edad el estudiante, su autopercepción se correlacionará más estrechamente con sus calificaciones, evaluaciones de sus maestros y con otras fuentes de retroalimentación externa (Marsh, 1989; Stipek y Mac Iver, 1989; en Meece, 2000).

En general, como menciona Marsh (1989; Id), el autoconcepto disminuye en los últimos años de la niñez y en los primeros de la adolescencia, seguido por un resurgimiento al final de la adolescencia y en la adultez temprana

Por último, como esta investigación se enfoca en estudiantes que se encuentran pasando de la etapa de la adolescencia a la juventud, en el siguiente apartado se resaltarán los aspectos más relevantes que caracterizan la etapa de la adolescencia.

1.7.1. AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA (18- 20 AÑOS).

Como primer punto de acuerdo a Núñez y González- Pienda (1994, p. 155) para definir la etapa de la adolescencia, algunos teóricos emplean el criterio de la edad, conceptualizando entonces la adolescencia como un "período evolutivo que va desde los 11- 12 a 18- 20 años, en unos casos y desde los 14- 15 a los 20 años, aproximadamente en otros", otros autores más la definen dependiendo de los roles específicos que se desempeñan en dicha etapa.

Por ejemplo, Piaget (1969) dice que psicológicamente la adolescencia es la edad en la que la persona se integra a la sociedad de los adultos, la edad en la que ya se siente como un igual al adulto, al menos en derechos, y la mayoría de las veces por encima de él, situación que explica es *...debido al narcisismo o egocentrismo del adolescente*. (cit. en Ochoa, 1999, p.47),

En este sentido Blos (1970; Id, p. 36) dice que en la adolescencia *el problema principal que se perfila en primer término, es el de la consolidación de la personalidad*, y para Izquierdo (2003), es porque " las cargas instintivas y emocionales " son muy fuertes y comprometen a toda la personalidad desde el punto de vista racional.

Además, también se alcanza el desarrollo de las capacidades lógico- abstractas y de razonamiento; el conocimiento de las situaciones y de las estructuras sociales es más profundo, principalmente, como menciona Izquierdo (2003), porque el adolescente va teniendo un sentimiento cada vez más sólido de confianza en sus capacidades.

Por lo que en esta etapa del desarrollo, la mayoría de las veces los jóvenes se encuentran intentando contestar preguntas como *¿quién soy?*, *¿qué haré con mi vida?* y muchas más de contenido autorreferente. Este cuestionamiento interno se hace evidente en el intento del joven por desarrollar nuevos roles, identificación de

preferencias ocupacionales, y particularmente, en el intento por obtener la independencia familiar y de otros significativos, situación esta última que ya se encuentra ligada a los primeros años de la etapa de la adultez.

Pero, la adolescencia además de considerarse como un periodo de cambio, también se debe considerar como un periodo de consolidación en el concepto de sí mismo. Todo esto según Coleman (1985), por diversas razones.

Primero, los cambios físicos, son un cambio en la propia imagen corporal. Segundo, "el desarrollo intelectual durante la adolescencia posibilita un concepto más complejo y sofisticado acerca de sí mismo, que implica un número mayor de dimensiones, abarcando tanto posibilidades como realidades".

En tercer lugar, existe la probabilidad de que se produzca cierto desarrollo del concepto de sí mismo debido a la independencia emocional, ya que el adolescente trata de adquirir nuevos valores, más verdaderos y más profundos que los que observa en el mundo adulto, así como a la necesidad de adoptar decisiones fundamentales en cuanto a su trabajo, comportamiento sexual, elección de amistades, etc.

Finalmente los cambios que experimenta el adolescente en este periodo transitorio, parecen asociarse con cierta modificación del concepto de sí mismo, es decir, el establecimiento de su propia identidad.

Además Mussen, Conger y Kagan (1982; cit. en Magaña, 1996, p. 20), agregan que el adolescente requiere por lo tanto darse cuenta de su propio YO, como algo distinto o apartado de los demás, pero propio, con un sentido de "totalidad". Así, el YO del adolescente se convierte en la esencia de su existencia, el cual incluye todas las ideas, sentimientos, creencias, valores, convicciones; y estos se gradúan desde los detalles de la percepción hasta las actitudes cargadas de sentimientos,

tales como el orgullo, vergüenza, autoestimación, autoreprobación; y como consecuencia todo junto integra el concepto de sí mismo.

Como dice Magaña (1996), respecto al adolescente: *... el joven integra una personalidad armónica cuando conoce y entiende la esencia de sí mismo, lo cual ... le permite tener una autocongruencia entre el quién es, aceptándose tal cual es, de tal manera que el autoconcepto es la representación de la personalidad, el elemento clave para el desarrollo de la identidad y por ello de la personalidad.*

De igual forma las relaciones interpersonales son un factor importante para las autopercepciones que tengan los adolescentes acerca de sí mismos, principalmente el atractivo físico, el cual es uno de los componentes que condicionan inicialmente la interacción con personas del sexo opuesto (Reis, Nezelek y Wheeler, 1980; Reis, Wheeler, Spiegel, Kernis, Nezelek y Perri, 1982; García, Stinson, Ickes, Bissonnette y Briggs, 1991; cit. en Fernández, 1997, p. 76)), ya que la satisfacción con el propio cuerpo se encuentra correlacionado con una actitud positiva hacia uno mismo (Secord y Sourard, 1953, cit. en Coleman, 1985, p. 72), además de la percepción y asignación de atributos a otros. Asimismo se corrobora la importancia que tienen lo que piensan los otros acerca de uno mismo, para el desarrollo del propio autoconcepto.

Pero no sólo la imagen que tiene el adolescente del propio cuerpo, la personalidad y el factor familiar constituyen variables que afectan al concepto que tiene acerca de sí mismo, sino que también el ambiente social, ejerce una influencia adicional, ya que el modo en que el adolescente constituye su propio YO depende aún de su medio ambiente y de su actual situación familiar, escolar y social.

Es decir, como menciona Ramírez (1975, cit. en Ochoa, 1999, p. 40), *toda edad tiene su problemática y ésta es el resultado de contradicciones evidentes entre las potencialidades biológicas inherentes a ella y las posibilidades que la cultura brinda en un momento dado para satisfacerlas, y en especial en nuestra cultura,*

la adolescencia es el resultado de un conflicto evidente entre una biología propicia a la maduración y una sociedad prohibitiva.

Por lo que, el adolescente, en su deseo de romper con su infancia, tiene a veces la idea de que su ambiente escolar o familiar se oponen a lo que quiere y desea mantenerlo en la situación de infancia. Sin embargo, al mismo tiempo se da cuenta que esos mismos medios esperan de él una madurez, del mismo modo es consciente del desarrollo de su personalidad a través del aumento de sus capacidades intelectuales, va detrás de la originalidad de su personalidad, porque quiere ser él, desea construir un personaje que sea realmente suyo, que no se parezca a otros o que se asemeje a un tipo particular. Como consecuencia, su relación con el adulto en este punto es muy compleja, porque no rechaza una ayuda, la acepta pero con la condición que no se presente como tal.

De esta forma como cita López (1982), para que los jóvenes logren la resolución de su adolescencia, habrán de lograr un modelo de adaptación que concilie ... *sus pulsiones instintivas, sus necesidades afectivas, sus estructuras de conciencia que incluyen su Yo ideal, es decir, las expectativas que de ellos mismos tienen, su autoimagen, su amor propio, su narcisismo, las expectativas que sienten recaen en ellos, para ser aceptados, etc. todo bajo el condicionamiento de la realidad externa* (en Ochoa, 1999, p.41).

A lo que Stone y Church (1979; Id), agregan que la adolescencia es más un *fenómeno cultural producido por la demora en la sucesión de los roles adultos.*

Por esta situación, el adolescente preferentemente busca entre sus iguales el apoyo necesario y se une con sus compañeros, con los miembros de su grupo para alcanzar a su lado una mayor seguridad sobre la solidez de sus gustos comunes (Fernández, 1997). Es decir, la preocupación principal de los adolescentes es demostrar que merecen confianza, por lo que eligen recurrir al grupo de referencia, donde al igual que ellos otros jóvenes también pasan por la

misma etapa dando como resultado que pueda existir un proceso mutuo de comprensión (Gutiérrez, 1989; cit. en Pérez, 1997, p. 19).

El grupo de compañeros, por lo tanto, cumple una función tanto normativa como de seguridad (Izquierdo, 2003).

Finalmente, según Izquierdo (2003), es hacia los 20 años, cuando la "crisis de identidad" se resuelve y la personalidad se estabiliza alrededor de un YO más o menos maduro y bien integrado. Es ahora, cuando la persona es capaz de sentir los valores y de concretarlos con una actitud más crítica hacia ella misma, confiando siempre en la posibilidad de obrar bien.

Por último, de acuerdo a Zavala (1993; cit. en Magaña, 1999, p.22), en cuanto a la valoración del autoconcepto en los adolescentes, los aspectos que hay que tomar en cuenta, es la percepción que tiene de sí mismos dentro y fuera de su contexto social; considerando principalmente las características que los jóvenes señalen como predominante en su autopercepción. Algunas de las características que los adolescentes mencionan respecto a sí mismos, según este autor, son las que se presentan en el siguiente cuadro:

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DEL AUTOCONCEPTO DEL ADOLESCENTE.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto general, rasgos faciales, desarrollo armónico del cuerpo, es decir, imagen corporal.
INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resolver problemas, formas de pensamiento abstracto y estilos de razonamiento, rendimiento académico.

Continuación del cuadro.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes como la escuela, los amigos, los padres, además del sí mismo, entre otros.
RASGOS DE PERSONALIDAD Y TEMPERAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de ser del adolescente en su vida cotidiana y ante eventos inesperados y la reacción temperamental.
TALENTOS ESPECIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Facultades especiales que los adolescentes demuestren en alguna actividad que pueda ser especial para él mismo y para los jóvenes como la música, baile, algún deporte, la mecánica, etc.
RELACIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para establecer relaciones sociales con los demás así como la popularidad.

Por otra parte, debido a que la forma en que se medirá el autoconcepto es a través de una escala que tendrán que contestar los estudiantes, es relevante considerar el fenómeno de la "deseabilidad social" al contestar un cuestionario, principalmente en esta etapa del desarrollo y aunque no es exclusivo de ésta sino también se llega a presentar en etapas posteriores y que de acuerdo a Coolin (1990, cit. en Guerrero, 1997, p. 58), se refiere a la *tendencia de querer verse bien ante el mundo y que se nos perciba como personas con hábitos y actitudes socialmente deseables*, el problema se da porque las personas desean dar una impresión a veces bastante falsa de sus actitudes y conducta. Situación con la que también coincide Edwards (1957, c.f.r., Pérez, 1997), quién demostró que la gente

en general se atribuye características socialmente deseadas. Es de importancia, en la adolescencia porque, como ya se había mencionado antes, los "otros significativos"; los cuales abarcan a todas las personas que tienen la capacidad de dar o mantener sanciones ya sean refuerzos positivos o negativos (Oñate, 1989), son una fuente de información sobresaliente para el autoconcepto.

Además Coolin (1990) dice que Lara- Cantú (1988) afirma que este fenómeno ha sido de gran interés ya que en las respuestas proporcionadas en las pruebas, éstas se ven influenciadas por la necesidad del individuo de dar una imagen favorable de sí mismo, esto es, la gente tiende a proporcionar una respuesta socialmente aceptable o favorable con el propósito de "verse bien" (Guerrero, 1997, p. 59).

1.8. EFECTOS DEL DESARROLLO ADECUADO DEL AUTOCONCEPTO.

Según Alcántara (1993; en Izquierdo, 2003), el tener un desarrollo adecuado del autoconcepto, produce los siguientes efectos positivos:

- Favorece el aprendizaje. Debido a que la adquisición de nuevos conocimientos depende de nuestras actitudes básicas, con un autoconcepto adecuado se *generan energías más intensas en lo que a atención y concentración se refiere.*
- Ayuda a superar dificultades personales. Cuando un individuo tienen un autoconcepto alto, es capaz de afrontar sus problemas y fracasos, ya que tiene en su interior la fuerza necesaria para reaccionar de forma adecuada, buscando siempre la superación de obstáculos.
- Fundamenta la responsabilidad. En general, sólo es constante y responsable quien confía en sí mismo y reconoce sus aptitudes.

- Desarrolla la creatividad. Es a partir, de la confianza en sí mismo, en la propia originalidad y en las propias capacidades que puede surgir la potencialidad creadora de una persona.
- Estimula la autonomía. El tener un autoconcepto adecuado, ayuda a la persona a ser autónoma, segura de sí misma y a encontrar su propia identidad. Por consecuencia, elige las metas que desea alcanzar, además de que actividades y conductas le son significativas, y asume la responsabilidad de conducirse a sí misma.
- Posibilita una relación social saludable. Principalmente porque el respeto y el aprecio por uno mismo, son muy importantes para lograr una relación adecuada con las demás personas.
- Garantiza la proyección futura del individuo. Como resultado final, impulsa su desarrollo integral, además de permanente.

1.9. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON AUTOCONCEPTO ALTO.

Retomando el tema anterior, las características del adolescente que presenta un autoconcepto alto (Clemens, 1991; Ib), de las personas en proceso de crecimiento o de autorrealización con un nivel adecuado de autoconcepto (Maslow, 1989; Ib) y de la persona que se valora y se acepta a sí misma, consiguiendo alcanzar así un nivel adecuado de autoestima o autoconcepto (Rogers, 1994; Ib); son las siguientes:

- Aceptación de sí mismo.
- Percepción clara y eficiente de la realidad.
- Apertura a las experiencias nuevas.

- Integración, cohesión y unidad de la personalidad. Es decir, se atreve a asumir vivencialmente toda la complejidad de su persona.
- Espontaneidad, expresividad (tanto de sentimientos como de opiniones) y vitalidad.
- Un YO real, una identidad firme; sentimiento de autonomía y de unicidad.
- Objetividad, independencia y trascendencia del YO.
- Creatividad.
- Capacidad de fusión de lo concreto con lo abstracto.
- Código moral propio.
- Relaciones interpersonales profundas.
- Sentido del humor sano.
- Siente mayor confianza en sí misma y se autoimpone sus orientaciones.
- Cada vez se aproxima más a lo que quiere ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas se modifican en sentido constructivo.
- Deja de utilizar máscaras.
- Deja de sentirse abrumado por los "debería".
- Se abstiene de satisfacer expectativas impuestas.
- Le importa ser sincero consigo mismo.
- Le atrae vivir la libertad de ser uno mismo, sin asustarse ante la responsabilidad que esto implica.
- Inicia un proceso de evaluación, sin que le perturbe descubrir que cambia día a día. La ansiedad por alcanzar conclusiones y estados definitivos disminuye.
- Además, afrontará retos, disfrutará sus logros, tolerará decepciones y será capaz de influir en otros; lo que repercutirá de forma adecuada en su educación.

1.9.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS INDIVIDUOS CON AUTOCONCEPTO BAJO.

Todo lo contrario, de acuerdo a Hay (1996; lb) y Clemens (1991; lb), los individuos con autoconcepto, presentan las siguientes características:

- Sensación de ser inútiles, innecesarios, de no tener importancia.
- Incapacidad de disfrutar, pérdida de entusiasmo por la vida.
- Tristeza y melancolía permanentes.
- No se aceptan físicamente.
- Sienten que no tienen amigos.
- Se consideran inferiores a los demás.
- Son hipercríticos consigo mismos y viven en constante estado de insatisfacción.
- Están convencidos de no ser muy inteligentes.
- Temen desagradar y perder la estima y la aceptación de los demás, por lo que se dejarán influir fácilmente por los demás
- Son hipersensibles: sienten que la menor crítica los hiere y los agrede.
- Padecen indecisión crónica por temor a equivocarse.
- Predomina la desesperanza, la apatía, la sensación de derrota y el abandono total.
- Se sienten incapaces de hacer las cosas por sí mismos.
- Se consideran estudiantes deficientes.
- Adolecen de culpabilidad neurótica y se autocondenan cuando cometen errores.
- Los obsesiona un perfeccionismo esclavizador que los conduce a un desmoronamiento anímico cuando las cosas no salen como ellos esperaban.
- Los agobia el pesimismo, la depresión la amargura y una visión negativa global en la que se incluyen a sí mismos.
- Les cuesta mucho expresar sus sentimientos.

- Se mantienen permanentemente a la defensiva, culpando de sus fracasos, errores y debilidades a los demás; todo lo que repercutirá en una serie de efectos negativos en su evaluación emocional, educación y rendimiento académico.

1.10. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES.

En los estudios realizados en la población mexicana sobre autoconcepto se encuentra la investigación de La Rosa (1986), quién aplicó una escala que elaboró a través de un estudio anterior y en sus resultados reporta que en la dimensión ocupacional los estudiantes de mayor edad presentan puntuaciones más bajas. Otro resultado sobresaliente es que los hijos de padres con mayor escolaridad muestran en esta misma área puntajes más altos.

En segundo lugar se encuentra el estudio de Pick y colaboradores (1988) quienes en sus resultados coinciden al igual que Miller (1976) y Cooper et al. (1983) en que la empatía de la madre hacia su hijo adolescente es determinante para su autoestima (Martínez, 2000). Aspecto que para Andrade (1987, cit. en Muñoz, 1995), se debe al mayor contacto que el hijo tiene con su madre.

Otro estudio es el que menciona Chubb (1997) realizaron Simmons y Rosemberg (1990, cit. en Valle, 1999), quienes encontraron que la autoestima disminuye durante la adolescencia temprana llegando a su mínimo a los 12 años, y después aumentando gradualmente alcanzando su punto culminante a los 16 años.

Por otra parte, en el estudio de Valdez y Reyes (1991), y mediante el uso de la técnica de categorías semánticas identificaron seis factores del autoconcepto, de los que resaltaron el Social expresivo, factor en donde se menciona los adolescentes se perciben como "sociables, fáciles de tratar y querer caer bien".

Además del factor Social normativo, en el cual los adolescentes se percibieron como "obedientes, acomedidos, atentos y buenos".

De igual manera en el factor Expresivo afectivo, encontraron que la percepción de los adolescentes fue de acuerdo a las características afectivas que varios autores ya han descrito (Díaz Guerrero, 1982; La Rosa y Díaz Loving, 1991 y Ramírez, 1959). Asimismo estos autores mencionan en sus resultados como característica general que los adolescentes presentan un autoconcepto muy positivo (cit. en Ochoa, 1999).

Una investigación más fue la de Valdez Medina (1994), quien reporta diferencias significativas por generaciones y en la que muestra que el autoconcepto se modifica con relación a la edad y sexo de las personas, además de diferencias que se atribuyen al ecosistema al que pertenecen los individuos.

De forma más específica y que es importante resaltar, son las conclusiones a las que llego tanto con la muestra de la tercera generación (media de 18 años) como con la de la cuarta generación (media de 24 años). En primer lugar en la dimensión Expresivo- Afectiva con adjetivos como: romántico, sentimental, cariñoso y detallista (tercera generación) Valdez Medina dice: *...sigue siendo muy importante la relación con su grupo de pares del sexo opuesto, es decir, hasta este momento, su autoconcepto los hace verse como necesariamente tendientes a las relaciones de pareja (Newman, 1985) [cit. en Valdez Medina, 1994, p. 176].*

En cuanto a la otra generación adjetivos como: leal, respetuoso, simpático, amigable, romántico, detallista, cariñoso, sentimental y obediente. Resaltan para Valdez Medina la importancia tanto de las relaciones de pareja como las de otro tipo de relaciones interpersonales que se presentan en este periodo de la vida, las cuales forzosamente implican un compromiso moral más fuerte.

La siguiente dimensión para la tercera generación fue Ético- Moral y con respuestas como: leal, sincero, respetuoso, honesto y responsable, el investigador menciona: *... hace ver que estos valores son muy importantes en la mayor parte de sus relaciones interpersonales que se dan en esta edad, en la cual la falta de lealtad, de fidelidad y de responsabilidad es altamente castigada por los otros con los que se interactúa (Id.).*

Por lo que respecta a la cuarta generación la segunda dimensión fue la Social normativa y los adjetivos que se presentaron fueron: bueno, compartido, atento y ordenado. Características que hacen notar en esta generación mayor rigidez con uno mismo, es decir, *... hay mayor propensión de parte de los sujetos a ser obedientes afiliativos (Díaz Guerrero, 1984), puesto que son más éticos y normativos que las generaciones anteriores (Ib.).*

La tercer dimensión para el primer grupo fue la Social- Expresiva y las respuestas de los alumnos fueron: relajiento, amigable, simpático, platicador, bromista y bueno. De esta dimensión Valdez Medina no realiza ningún comentario.

En cuarto lugar encontró la dimensión Rebeldía en las dos generaciones. En la generación tres con adjetivos como: agresivo, enojón, rebelde, mentirosos desobediente; características que Valdez Medina justifica es por razones de la edad en la que se encontraban los estudiantes, *... aún cuando ellos no las quieran, debido al gran conflicto que tienen, tanto en identidad como existencial acerca de lo que se quiere ser en la vida (Mussen, Conger y Kagal, 1984; Papalia, 1988; cit. en Valdez Medina, 1994, p. 176).*

En esta dimensión, de la cuarta generación no se presentan las respuestas, aún así Valdez Medina dice que los jóvenes *... se pueden permitir ser algo bromistas, algo traviosos y algo relajientos, más no pueden permitirse ser mentirosos, agresivos ni desobedientes (Ib.).*

La última dimensión en la tercera generación fue Trabajo intelectual, la cual presentó respuestas como: estudioso, obediente, inteligente y aplicado, aunque se menciona no fue para todos los casos ni todas las veces. Estos resultados los explica el autor con base en Newman (1985), diciendo que es por la edad, esto es, todavía ... *se tiende a estar en contra de todo y en búsqueda de una identidad y de un autoconcepto ya más definido que oriente sus comportamientos* (Id.), para el investigador es común a esta edad encontrar jóvenes en los que existe rechazo hacia actividades que conllevan alguna responsabilidad, como puede ser el caso de la escuela o la cooperación en las labores domésticas.

En cuanto a la cuarta generación, además de estos adjetivos los estudiantes complementan su autoconcepto con características normativas como son: responsables y trabajadores, lo que de acuerdo a Díaz Guerrero (1982) sería el mexicano de tipo interno activo, que se alcanza a través del autoconcepto, esto es, ... *sin dejar de ser obedientes y sobre todo afiliativos pero ahora en lealtad y responsabilidad* (Ib.)

El motivo de resaltar este estudio es que de los adjetivos mencionados por los estudiantes de estas dos generaciones, coinciden con algunos de los que forman la escala de autoconcepto empleada en esta investigación.

Siguiendo con los estudios Ochoa (1999), encontró en su investigación que en la mayoría de los aspectos afectivos los adolescentes se definen con una connotación positiva (alegres, amigables, inteligentes, buena onda y amables) y sólo mencionan uno de connotación negativa (enojones), y para terminar de definirse lo hacen con aspectos conductuales (flojo, relajiento y tranquilo).

En este punto cabe resaltar el estudio realizado por Pérez (1997), quien menciona en sus conclusiones que en el caso del autoconcepto Social elevado en los estudiantes de la UNAM este puede ser debido a que la universidad favorece *la expresión de la opinión personal*, además de fomentar la participación en

actividades educativas, deportivas y culturales, refuerza la comunicación social, y por ello los alumnos pueden tener un mejor manejo de sus relaciones sociales.

Como última investigación se encuentra la de Valle (1999), en sus conclusiones considera a la autoestima como un proceso dinámico, es decir, que se modifica de acuerdo a la edad, condición socioeconómica y roles entre otras cosas.

En general de acuerdo a los estudios que dice Valle cita Chubb (1997) y que van desde los realizados por Bachman et al., 1978; Cairns et al., 1990; Mc Carthy y Huge, 1982; O' Malley y Bachman, 1993 en Chubb et al., 1997, se ha encontrado que la autoestima aumenta durante la adolescencia y la adultez temprana, y ya consolidada como agrega Fertman y Chubb (1992, en Chubb et al., 1997, Id) es resistente a cualquier cambio que no tenga que ver con los procesos normales de desarrollo.

Para terminar la revisión del autoconcepto, se describirá brevemente y en términos generales la Escala de Autoconcepto (Jorge La Rosa, 1986), empleada en la investigación.

1.11. ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Esta escala es del tipo diferencial semántico, construida y validada por La Rosa para medir específicamente autoconcepto en población mexicana. Contiene 72 reactivos bipolares compuestos por dos adjetivos contrarios; entre estos adjetivos existe un continuo de siete líneas, la línea junto al reactivo indica que esa característica se posee en mayor grado. El espacio central indica que el individuo no se describe con ninguno de los dos adjetivos. Y las líneas, entre la central y la extrema, muestran la direccionalidad del adjetivo en cantidad (poco o bastante). [v. anexo 2].

Se forma de 5 dimensiones básicas: la social, la emocional, la ocupacional, la ética y la de iniciativa. La dimensión social y emocional están constituidas por diversas subescalas, que son en primer lugar para la Social: Sociabilidad afectiva, Sociabilidad expresiva y Accesibilidad. En segundo lugar para la dimensión Emocional son: Estados de ánimo, Sentimientos interindividuales y Salud emocional.

La definición que proporciona La Rosa para cada una de las dimensiones y sus subescalas, es la siguiente:

Dimensión social: " ...comportamiento del individuo en la interacción con sus semejantes y abarca tanto las relaciones familiares y amigos como la manera en que una persona realiza sus interacciones con sus jefes o subalternos, conocidos o no ".

- *Social 1 (Sociabilidad afectiva):* " ...especifica en el polo positivo el estilo afiliativo de relacionarse con los demás ".
- *Social 2 (Sociabilidad expresiva):* " ...comunicación o expresión del individuo en el medio social ".
- *Social 3 (Accesibilidad):* " ... la persona accesible a la cual se aproximan los demás con confianza porque podrán contar con su comprensión ".

Dimensión emocional: "Abarca los sentimientos y emociones de uno considerados de un punto de vista intraindividual, interindividual y del punto de vista de su sanidad o no ".

- *Emocional 1 (Estados de ánimo):* " ... caracteriza la vida emocional intraindividual, o sea, los estados de ánimo experimentados en la subjetividad ".

- *Emocional 2 (Sentimientos interindividuales)*: " ... considera los sentimientos interindividuales, es decir, el 'otro' es el objeto de los sentimientos personales ".
- *Emocional 3 (Salud emocional)*: " ...enfoca los aspectos intraindividual e interindividual desde el punto de vista de su sanidad o no, si son o no productores de salud mental ".

Dimensión ocupacional: " Se refiere al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión y se extiende tanto a la situación del estudiante como del trabajador, funcionario o profesionista, etc. ".

Dimensión ética: " Concierno al aspecto de congruencia o no con los valores personales y que son, en general, un reflejo de los valores culturales más amplios o de grupo particulares en una cultura dada ".

Dimensión iniciativa: " ...si la persona tiene o no la iniciativa en diferentes campos de la actividad humana, incluso la social (sumiso- dominante) ".

En cuanto a su forma de evaluación, las líneas entre los adjetivos de izquierda a derecha, van en un continuo del 1 al 7. De esta forma, si la persona contesta en la quinta línea, obtendrá la puntuación 5.

Para obtener la calificación por áreas se suman los puntajes de cada reactivo que la constituyen.

Por otra parte se puede decir que en el estudio de Jorge La Rosa, todas las dimensiones se relacionaron positiva y significativamente, esto quiere decir que si una persona tenía puntuaciones altas en sociabilidad afectiva entonces probablemente tendría puntuaciones alta en las demás dimensiones, ya que esta

dimensión fue la que presentó la media de correlaciones más altas con las demás escalas. Las dimensiones que le siguieron fueron la de Estados de ánimo, Ocupacional y Ética. Estos resultados, indican para La Rosa (1986, p. 194) las cuatro dimensiones fundamentales de la escala de autoconcepto, que son la Social, Emocional, Ocupacional y Ética.

Además de que las interrelaciones que presentaron las diferentes subescalas del constructo que estudió, dice, van de acuerdo a las teorías de la personalidad de Allport (1963); Maslow (1954) y Sullivan (1953), según los cuales, dicen que *...el ser humano no es constituido de comportamientos separados sino que es una unidad biopsíquica, en la cual, las ganancias en un área repercuten en las demás.*

CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Como menciona Vázquez (1988, cit. en Canales del Olmo, 1991, p. 13), rendimiento académico se entiende como *el grado de conocimientos que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo de un determinado nivel de estudios*. La muestra que la institución da para evaluar este grado cognoscitivo es la calificación escolar otorgada al estudiante por el maestro. Además para Canales del Olmo (1991, p. 13) es conocido que en las escuelas las diferencias en aprovechamiento entre los estudiantes son asignadas en términos de una escala, las cuales en su mayoría son numéricas. Idea que se relaciona con el origen matemático del concepto que a continuación se explica.

En primer lugar, el concepto de rendimiento en su origen matemático se expresa con relación al trabajo útil y al trabajo empleado (Cfr. García Hoz, 1975).

En lo educativo, el rendimiento académico es resultado del aprendizaje que mediante la actividad educativa del profesor, produce en el alumno dicho aprendizaje, pero sin considerar todo como producto de la acción docente.

2.1. DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Existen diversas formas de definir el término rendimiento académico, las cuales varían del autor al que se consulte. En primer lugar para W. Klaffi (1974), el rendimiento académico se define *como resultado y cumplimiento de una actividad que se halla ligada a esfuerzos, llegado el caso, a autosuperación, y para la que se reconocen medidas de calidad, que, por lo tanto, es objeto de juicio* (cit. en Kissler, Lichtenstein- Rother, 1983, p. 61).

Por su parte Contreras Vázquez (1983), lo define como:

la capacidad entendida en cuanto a sus posibilidades de desarrollo histórico social, que se manifiesta de manera diferenciada entre los individuos que están ubicados en un ámbito educativo y que se plasma a través de la ejecución individual y objetiva que puede ser calificada y clasificada (p. 126).

Asimismo Galán y Marín (1984), dicen que es *la expresión de la calidad del proceso de la vida académica de los alumnos en una escuela, que se materializa a través de variables que se consideran reales, siendo una de éstas, las calificaciones escolares (Magaña Miranda, 1996, p. 27).* Agregan además que las calificaciones tienen como característica que desde el punto de vista del alumno, reflejan una unidad concreta, en la que se reúnen todas las actividades académicas, dando como resultado un número, una puntuación por su esfuerzo (cfr. Magaña Miranda, 1996).

En cuanto a Matus (1989) dice que es *el grado de aprovechamiento que logra un alumno o un grupo de éstos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación (López, Villatoro, Medina- Mora y Juárez, 1996, p. 38).*

Una autora más es Contreras (1994), quien define al rendimiento como *la capacidad del individuo para realizar determinadas tareas y está sujeto a una serie de factores.* Agrega además que en lo académico, el rendimiento en el alumno es *el indicador de su éxito o fracaso y se explica en función de la responsabilidad que asume el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y de la utilidad del aprendizaje en su vida cotidiana.*

Finalmente Canda (1999), define el rendimiento académico como *el nivel de conocimientos del alumno mediante una prueba de evaluación.*

Por lo que respecta a esta tesis y retomando las definiciones anteriores, el rendimiento académico se entenderá como la calificación obtenida por el

estudiante, expresado por el promedio general que obtuvo a lo largo del bachillerato y que muestra principalmente el resultado de su ejecución intelectual.

2.2. CRITERIOS DE MEDICIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En estudios realizados en México acerca del rendimiento académico, los criterios de medición tradicional que se toman en cuenta son las calificaciones que los estudiantes obtienen; sin embargo existen críticas respecto a que *pueden ser indicadores engañosos por su falta de control objetivo y fuente de sesgo en lo que se pretende medir* (Escobar, 1989, cit. en Magaña Miranda, 1996, p. 29).

Sin embargo, para Roda, Ávila y Morales (cit. en Escobar, 1989), los estudiantes siguen percibiendo las calificaciones como criterios de éxito o fracaso académico. Contrario a esta postura, se encuentra Pescador (1983, cit. en Magaña, 1996), quien cree que existen variables para la evaluación, algunas de las cuales se relacionan de forma directa con el alumno, y puede ser por ejemplo su comportamiento ante las actividades académicas, el que se consideran de forma directa, y por lo tanto es de carácter interno o psicológico. Unidos a esta idea Aranda y García (1987) agregan además que son múltiples los factores que producen un alto, medio o bajo rendimiento escolar y afectan de manera diferente al estudiante, por lo que para ellos es conveniente darse cuenta que el resultado entonces se puede atribuir a diferencias tanto individuales como económicas, sociales, pero ante todo psicológicas de los alumnos.

Además como afirma Medina (1998) el *rendimiento académico o escolar (según se refiera a una escuela o universidad), es normativo a un programa curricular, en donde acorde al rendimiento del alumno se determinará si cumplió o no cumplió con los objetivos prefijados.*

2.3. FORMAS PARA MEDIR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Aunado al tema anterior se encuentran las formas para medir el rendimiento académico, donde se ha encontrado que el promedio general resulta ser un buen predictor del desempeño académico de los estudiantes. Principalmente porque en la literatura se ha mencionado que de los indicadores más importantes en la predicción del rendimiento académico del nivel superior es el promedio que se obtuvo en ciclo inmediato anterior, lo que ha sido tomado como válido sin que tenga que ver la institución o país en el que se lleva a cabo la investigación educativa.

Un ejemplo es el estudio de Lollis, Einstein y Brener (1987, cit. en Baum, 1998, p. 47) en el que el promedio del bachillerato y la ejecución en el Statistical Aptitude Test (SAT) de 2165 alumnos de Psicología tuvo una gran relación con el desempeño académico de los estudiantes al término de su licenciatura, lo que se midió a través del Graduate Record Examination Subject Test.

Otra investigación más es la de Allen y cols. (1990, cit. en Medina 1998, p.37), quienes con una muestra de 160 voluntarios de dos cursos de introducción a la computación y bacteriología de una reconocida universidad y tomando en cuenta el promedio general de calificaciones, así como la aplicación de la Prueba de Aptitud escolar y la prueba de Aprendizaje Evaluativo, encontraron que el promedio general de calificaciones fue el mejor predictor de las buenas notas de los estudiantes, tanto en el curso de computación como en el de bacteriología, resultando ser tanto sus instrumentos como el promedio de calificaciones predictores significativos en el éxito del desempeño académico de los alumnos.

Otra forma más de medición son los antecedentes escolares y de los estudios realizados que lo apoyan se encuentra el de Astin (1981, cit. en Baum, 1998, p. 46), quien menciona que en el estudio longitudinal de la educación superior en

Norteamérica sobresale la trascendencia de los antecedentes escolares del nivel precedente como predictor del éxito escolar en la licenciatura.

Otro más es el de Steward (1990, Id), donde investigó la diferencia entre los perfiles de estudiantes exitosos (todo aquel que lograba titularse) y de desertores en una escuela de medicina canadiense. Uno de sus hallazgos más relevantes fue que el promedio de bachillerato diferenció a los dos grupos.

Asimismo R. Lazin y Neuman (1991, cit. en Pérez, 1997) realizaron una investigación en Israel con un grupo de 443 personas que ingresaron durante la primera década (1974- 1983) a la escuela de medicina de Universidad Ben Gurión, su objetivo fue el de identificar las características que predijeran el abandono de los alumnos. Considerando tanto las variables demográficas, socioeconómicas, académicas como los antecedentes personales de los individuos. De sus resultados el 12.6% del abandono se debió a la reprobación académica. El 11.1% de los estudiantes terminó en un tiempo mayor al esperado (rezago). Las variables que diferenciaron a los desertores de los demás alumnos fueron: haber servido como paramédico en el ejército, promedio anterior y la puntuación en la entrevista de selección.

2.4. FACTORES QUE SE RELACIONAN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

De los factores que se relacionan con el rendimiento académico de un estudiante, según André Le Gail, se encuentran los factores familiares, escolares y sociales (Aranda y García, 1987, p. 51).

En el caso de la familia, por lo general se considera separado lo social y escolar de la vida familiar; en primer lugar, porque con mucha frecuencia se encierra cada una en sí misma; en segundo lugar, porque la escuela parece ser una torre, en donde nada del exterior llega.

En lo que se refiere a lo escolar, el rendimiento académico es solo uno de los valores en la sociedad adolescente de la escuela. Uno de los factores que llevan a un alto rendimiento en relación con la habilidad, es el impacto de la cultura de compañeros, ya que parece ser que el factor principal va a ser el lugar que ocupe el rendimiento dentro de la escuela, es decir, si el rendimiento académico se considera como lo más importante, la mayoría de los estudiantes se esforzara para obtener premios académicos, pero si en la escuela por ejemplo se tiene como más importante los deportes, muchos de los estudiantes se dedicaran a ellos u otro campo académico que tenga la mayor importancia.

En cuanto a los social, de acuerdo a Blank y Milewiski (Harré, 1990; cit. en Pérez, 1997) son diversas las fuentes que existen en cuanto a la influencia de la clase socioeconómica de la familia sobre el rendimiento escolar de los hijos, siendo una de las más importantes el valor que la familia le otorgue a la educación (Blank y Milewiski, en Harré, 1990).

Partiendo de esta definición y en cuanto a estudios entre la clase social de los padres y el rendimiento escolar de sus hijos son varios en los que se ha encontrado correlación entre dichas variables, estas correlaciones se refieren tanto a la cantidad de años de instrucción que reciben como al nivel de sus éxitos académicos.

Esta relación también ha sido documentada con estudios realizados por Cauce, (1986); Gerardi, (1990); Kundu, (1991); Scherz, (1986); Terenzini y Pascarella, (1980); Viesca, (1981); Terenzini, (1984) y Tinto (1989, todos citados en Baum, 1998, p. 38). Principalmente porque la situación socioeconómica de un estudiante influye mucho tanto en su motivación, actitudes y por consecuencia en su éxito académico.

Uno de los primeros estudios que se llevo a cabo es el de Coleman (1966, cit. en Canales del Olmo, 1991), quien al realizar una encuesta encontró como resultado

que uno de los factores más importantes que influyen en la diferencia de rendimiento en los alumnos es la procedencia social que tengan estos.

Otro estudio es el que dice Aranda y García (1987) se hizo en Santiago Chile en 1967, donde se encontró que existe una correlación entre el estatus socioeconómico de la familia y el rendimiento escolar de los alumnos.

Por su parte Hall (1974, cit. en Baum, 1998) realizó una investigación en la que utilizó un Análisis de Regresión Múltiple para conocer los mejores predictores del desempeño escolar de alumnos universitarios, encontrando una correlación entre los factores socioeconómicos y culturales. Entre sus conclusiones destaca que los estudiantes con nivel socioeconómico bajo tuvieron logros académicos menores en la licenciatura a diferencia de los alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos medios y altos a causa de que no tenían el deseo de sobresalir en los estudios; también encontró que hubo un mayor grado de constancia en los alumnos de clase socioeconómica baja en los ciclos de enseñanza media y media superior a diferencia de los alumnos de clase socioeconómica media.

Por otro lado Muñoz Izquierdo y colaboradores (1979, cit. en Canales del Olmo, 1991), en sus investigaciones acerca de rendimiento escolar en alumnos de cinco escuelas privadas, vocacionales y escuelas descentralizadas de nivel bachillerato. Comprobó su hipótesis de que a mejor posición social, corresponden niveles más altos de rendimiento escolar y a menor clase social el rendimiento disminuye.

Respecto a esta situación R. Zazzo, agrega que *la diferencia del medio ejerce más influencia sobre la instrucción que la diferencia hereditaria* (cit. en Aranda y García, 1987, p. 51), es decir, los estudiantes con niveles socioeconómicos altos, la mayoría de las veces salen triunfantes, ya que su ambiente social se considera más favorable y más cercano a diferencia de los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, quienes desarrollan en "ambientes desfavorables", lo

cual causa grandes dificultades para que desarrollen todas las capacidades requeridas en la escuela.

Uno estudio más citado en Baum (1998), es el hecho por Quraishi y Bhar (1986), en la Universidad Maharajá Sayajirao de Baroda India, donde por separado investigaron que efectos tenían la edad, el sexo y el nivel o estatus socioeconómico con relación al éxito académico, con una muestra de 200 alumnos universitarios (100 hombres y 100 mujeres), usando un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2$, y en donde al realizar el Análisis de Varianza, los resultados mostraron que si se tomaban por separado los factores no existían efectos estadísticamente significativos en las calificaciones relacionadas con la edad o con el sexo; sin embargo, encontraron que el nivel socioeconómico si tenía una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. También al combinar todos los factores encontraron que la interacción sexo/edad presentaba una relación significativa con el rendimiento académico.

De igual forma como menciona Sinha (1988) en Baum (1998) el rendimiento académico parece afectar todos los niveles educativos sin importar la latitud a la que corresponda, principalmente en las sociedades con diferencias socioeconómicas notorias, como por ejemplo la India y Japón.

Por último se encuentra la investigación que realizó Pérez (1997), con estudiantes de dos universidades (ITESM y UNAM) y en donde encontró diferencias estadísticamente significativas dependiendo del nivel socioeconómico, específicamente en la subescala de Autoaceptación del instrumento que utilizó.

Por otro lado, un factor con el que se ha encontrado también presenta relación con el rendimiento escolar es el nivel de escolaridad de los padres. Un ejemplo de ello, es el estudio realizado por Macias (1988) en donde investigó la correlación entre reprobación/ estructura familiar y aprobación/ estructura familiar, la cual midió relacionando el rendimiento académico de los alumnos con el nivel de escolaridad

de sus padres, su muestra estuvo formada por 132 alumnos divididos en dos grupos, uno de aprobados (66) y el otro de reprobados (66) y al realizar la correlación entre estas dos variables encontró que aunque no existieron diferencias significativas entre el rendimiento académico y el nivel de escolaridad de los padres, si encontró que en los grupos de alumnos aprobados el nivel de estudios del padre es mayor que en el grupo de alumnos reprobados.

Otro estudio más es el que realizó Venegas (1993), en el que reporta que "los alumnos rinden más si su padre es profesional o gerente de alto nivel, rinden mejor si su padre al menos ha alcanzado el grado escolar de estudios secundarios", aunque a diferencia de Macías enfatiza que es más importante si el nivel de escolaridad es alcanzado por la madre.

2.4.1. RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA VARIABLE SEXO.

Otra variable que se ha demostrado que influye en el rendimiento académico, es el sexo. La mayoría de las veces se ha observado que son las mujeres las que tienen mejor rendimiento a comparación de los hombres (Rend, 1986; Molina y García, 1984; cit. en Canales del Olmo, 1991, p. 43). No obstante, los investigadores se han cuestionado acerca de las razones que explican estas diferencias. Dentro de las hipótesis que se han planteado la más admitida parece ser la que plantea que son normas educativas familiares, las que dan ciertas diferencias de comportamiento a los roles tanto masculino como femenino, y que hacen que sea el sexo femenino el que se adapte mejor al contexto escolar.

Esto se explica, en función de que las mujeres desde pequeñas son educadas para ejercer funciones de pasividad y aceptación de las normas preestablecidas (modositas, resignadas, colaboradoras, etc.) y por lo tanto se adaptan mejor a las expectativas que se crean los profesores acerca de lo que debe ser un "buen

alumno", y tal vez por lo mismo, exista una gran probabilidad de que posean mejores hábitos de estudio que los hombres (Molina y García, 1984; Ib.)

Dentro de las investigaciones realizadas respecto a esta variable se encuentra la que realizó Liceo (1979, cit. en Medina, 1998), con una muestra de 231 alumnos de 5º. semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, donde aplicó el Test de Temperamento de Tylor y Johnson (A.T.T.) además del Inventario Multifacético de la Personalidad de Minnesota (M.M.P.I). Dividió a los alumnos en dos grupos, uno experimental y otro control.

De sus resultados encontró diferencias significativas, primero en el rasgo cuatro (expresivo) en donde a diferencia del grupo experimental femenino, el grupo control femenino presentó mayor dificultad para la expresión de sentimientos de ternura, teniendo mayor tendencia a ser reservadas, refrenadas y cohibidas, además de una mayor incapacidad para mostrar afecto sin llegar a sentirse incómodas; otro rasgo en el que hubo diferencia fue el siete (dominante), en el que el grupo experimental femenino presentó una mayor necesidad para ejercer poder e influencia así como un marcado deseo por la posición y el liderazgo a diferencia del experimental masculino.

2.5. RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO.

En la investigación sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, los resultados no proporcionan evidencia definitiva acerca de la naturaleza precisa de la dirección de la unión entre estas dos variables. Incluso, dependiendo de la época en que se hayan llevado a cabo los estudios, del diseño de investigación empleado, de la estrategia de análisis empleada, de la naturaleza de los datos obtenidos, del tipo de instrumentos utilizados, de las características de la muestra, hasta de las conclusiones, pueden variar los resultados en gran medida de unos

estudios a otros, lo que es bastante obvio si se considera que las condiciones particulares de los trabajos son diferentes.

Pero en teoría existe una relación entre autoconcepto y rendimiento académico y de acuerdo a Skaalvick y Haugtuet (1990, cit. en Núñez y González- Pienda, 1994, p. 166), son cuatro los posibles modelos o patrones.

El primero, *el rendimiento determina el autoconcepto*. En el que las experiencias escolares de éxito o fracaso inciden sobre el autorrespeto y autoimagen del alumno, lo cual puede ser explicado por el papel de las evaluaciones de los otros significativos (Rosenberg, 1979; Id) y la teoría de la comparación social (Marsh, 1987^a, 1990b; Marsh y Parker, 1984; Rogers, Smith y Coleman, 1987; Id). No obstante, fue Davis (1966, Id), el primero en señalar que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración bajos si se comparan con compañeros más aventajados en las materias escolares. Este modelo sostiene que "el autoconcepto del alumno refleja, más que determina, los niveles de logro académico" (Núñez y González- Pienda, 1994, p. 166). El estudiante que obtiene un buen rendimiento llega a formarse un autoconcepto positivo y firme.

El segundo, *los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico*. Este modelo puede mantenerse en función de la teoría de la autoconsistencia (Jones, 1973; Id), en la que el alumno con autoconcepto bajo buscara situaciones donde se mantenga su nivel y por consiguiente realizara poco esfuerzo en sus tareas escolares. Además, según Covington (1984; Id), un autoconcepto bajo lleva a un rendimiento bajo. Esta misma opinión también la mantiene el interaccionismo simbólico en el que agregan que al final el estudiante terminara adaptando (respecto a sí mismo) actitudes que expresan las personas significativas para él.

El tercero, *autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente*. En este modelo Marsh (1984; Id) propone la existencia de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, en las que un cambio en

alguno de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio del inicio. Lo cual afirma Beane (1982; cit. en Henson y Eller, 2000) apoya la investigación que señala la existencia de una correlación positiva entre autoconcepto y rendimiento académico, y por lo tanto el autoconcepto influye en el desempeño académico y éste a su vez en el autoconcepto.

Por último, Maruyama et al., (1981; cit. en Núñez y González- Pienda, 1994) exponen que es posible que *terceras variables sean la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento*. Las cuales podrían ser personales o ambientales, académicas o no académicas. En las que tanto las variables del autoconcepto como las del rendimiento, podrían estar determinadas por un tercer grupo de factores [por ejemplo, la conducta del profesor, (Valle y Núñez, 1989; Id)]. Respecto a este tema de la conducta del profesor es Hargreaves (1977; cit. en Oñate, 1989), quien dice que es complicado mantener un nivel de autoestima alto si nos vemos rechazados por otras personas, en particular si para nosotros son nuestros "otros significativos", debido a esto puede ser que para el estudiante el maestro esté comprendido dentro de sus "otros significativos".

Además en el contexto escolar el alumno se desarrolla en un conjunto de actividades y ambientes académicos, los cuales llegan a ser variados y de diversa naturaleza, dejando en el estudiante un grupo de experiencias ya sea agradables o desagradables y dando como resultado una calificación que con seguridad influirá en el concepto que tenga de sí mismo.

Asimismo como se mencionó en el apartado de los criterios de medición, el que el alumno tenga una medida visible, como pueden ser las calificaciones obtenidas por su compromiso, tanto en sus tareas como en sus actividades académicas, manifiesta en cierta medida su valoración personal, percepción y estima de sí mismo. Como afirma Oñate (1989) el concepto que tenga un estudiante de sobre sus potencialidades académicas puede llegar a limitar sus esfuerzos para rendir y por consiguiente influir fuertemente en su rendimiento académico. De igual forma

Bandura (1977; en García y Doménech, 1999), enfatiza que el individuo anticipa las consecuencias de su comportamiento con base en las creencias y valoraciones que realiza de sus capacidades; es decir, genera expectativas ya sea de éxito o de fracaso, que influirán en su motivación y rendimiento.

También agrega Oñate (1989) que de acuerdo a varias investigaciones existe una relación fuerte entre autoconcepto y las notas que obtengan los alumnos, dando como resultado que los estudiantes con bajo rendimiento parezcan ser más inestables y con más probabilidades a cambiar su autoimagen, todo lo contrario son los de un autoconcepto alto o autoestima alta que presentan mayor estabilidad en esta faceta de su personalidad.

Relacionado a lo anterior, Cáramon (1995; en Magaña, 1996) añade que el universo del estudiante, se compone de diversos campos o factores, siendo uno de ellos, la opinión que tiene de sí mismo, y cuyo efecto puede afectar el desarrollo del joven de una forma determinante y pudiendo también influir en su rendimiento académico. Opinión que comparten Schiefelbern y Simmons, Muñoz Izquierdo, Pescador (1983) y Puerkey (en Masqud y Rouhan, 1991;lb), quienes identifican al autoconcepto como un factor determinante en el rendimiento académico de los jóvenes.

Por todo lo anterior, como menciona Meece (2000), el autoconcepto además de los efectos motivacionales que tiene en el aprendizaje, también influye en el rendimiento académico, ya que generalmente los estudiantes que presentan un autoconcepto positivo suelen ser más exitosos en la escuela.

Como último punto, se ha encontrado que las correlaciones obtenidas entre las medidas del autoconcepto general y el rendimiento académico, han dado resultados moderadamente positivos, como refieren Piers y Harris en 1964 y Puerkey en 1970 (cit. en Masqud y Rouhan, 1991; lb.).

2.6. ESTUDIOS REALIZADOS ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Uno de los primeros estudios realizados de la relación entre autoconcepto y rendimiento académico es el reportado por Bailey (1971, en Salmerón, 1992), quien dice que los estudiantes con un buen desempeño académico presentan un autoconcepto alto.

Otro más es el realizado por Gimeno en 1976 (en Canales del Olmo, 1991) acerca del autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico, con 1500 alumnos (800 de enseñanza media y 700 de nivel primaria, con edades entre 9 y 18 años), en cuyas conclusiones menciona que la autoimagen académica y el autoconcepto académico se relacionan de forma positiva con el rendimiento académico y con los estatus sociométricos. Además que los estudiantes con autoconcepto elevado tienen un nivel de rendimiento aceptable y son mejor recibidos por sus compañeros.

Por su parte Salmerón (1992) en su tesis de maestría, resalta en sus conclusiones el hecho de que los alumnos con mejores promedios correlacionaron significativamente con el autoconcepto y con el número de actividades extraescolares que realizaban.

También Masqud y Rouhan (1991; en Magaña Miranda, 1996), investigaron la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento académico de las materias de matemáticas e inglés en una muestra de 135 adolescentes, cuyas edades variaban entre los 14 y 17 años y eran de 3 escuelas diferentes. En sus resultados encontraron que el autoconcepto y el rendimiento académico tanto en inglés como en matemáticas tiene una correlación positiva.

Por otro lado Garzarelli, Everhart y Lester (1993, Ib.), investigaron la correlación potencial entre el autoconcepto de adolescentes que eran tanto estudiantes

regulares como no regulares y su rendimiento académico, en su estudio participaron 33 mujeres y 33 hombres de 7º. y 8º. grado de estudio. Para evaluar el autoconcepto aplicaron la Escala de Autoconcepto Tennessee (Fitts, 1965) y para medir el rendimiento académico fue a través de su percentil académico. En sus resultados indican que el autoconcepto y el rendimiento académico se asociaron solamente en estudiantes no regulares además que las mujeres presentaron mayor relación entre estas variables.

También Télles y Vázquez (1992;lb.), llevaron a cabo un estudio en el que participaron 73 estudiantes de primer semestre de preparatoria, su propósito fue determinar como influye el autoconcepto en el rendimiento académico. Para medir el autoconcepto se aplicó el Diferencial semántico de Jorge La Rosa y en cuanto al rendimiento académico calcularon el promedio escolar de cada alumno. De sus resultados destacan los siguientes: a mayor promedio mayor autoconcepto en el factor emocional (salud emocional) y social (accesibilidad); a mayor edad mayor autoconcepto en los factores emocionales y por último las mujeres se perciben más honestas, leales, accesibles, agradables y tratables a comparación de los hombres.

Finalmente cabe mencionar el trabajo realizado por González- Pienda (1993) y Núñez (1992; en Núñez y González- Pienda 1994), con alumnos que eran de 6 a 18 años de edad y en el que el propósito principal fue el estudio en detalle del autoconcepto y su papel en la motivación del rendimiento, para medir el autoconcepto aplicaron un instrumento de evaluación multidimensional (SDQ- I).

De sus resultados cabe resaltar lo siguiente:

En general, autoconcepto y rendimiento se encuentran relacionados, aunque la magnitud de la relación varía con la edad de los sujetos, es decir, para los autores, existe evidencia empírica que demuestra que el autoconcepto es el que incide significativamente sobre el rendimiento, y no al revés, además que el

autoconcepto se vuelve más fuerte conforme los estudiantes avanzan en edad. En especial, a partir de los 12 a los 18 años de edad (desde un punto de vista transversal). También dicen que el rendimiento no influye de manera inmediata sobre el autoconcepto, sino que la relación causal es del autoconcepto sobre el rendimiento.

Asimismo en sus conclusiones los autores dicen que sus resultados no son definitivos, además que en su investigación el autoconcepto académico no se encuentra relacionado de forma directa con el rendimiento, sino que su influencia se muestra por medio de las expectativas de logro. Por lo que una variable más que se debe considerar en la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, es el tipo de atribuciones que realiza la persona.

No obstante, para estos investigadores las experiencias de fracaso no son en sí las que deciden la situación de los niveles del autoconcepto, sino más bien es la naturaleza de las causas a las que el individuo acude para explicar su fracaso.

CAPÍTULO 3. LOCUS DE CONTROL

3.1. IMPORTANCIA DEL TÉRMINO.

Para Lefcourt (1980, cit. en Acuña, 2002, p. 28), el locus de control:

es una expectativa general sobre la conexión entre las características personales y/o las acciones y los resultados obtenidos; se desarrolla como una abstracción de un número de encuentros específicos en los cuales las personas perciben las secuencias causales que ocurren en sus vidas.

Asimismo Tamayo (1993) dice que el locus de control (lugar o foco de control), es una construcción teórica que se elaboró para poder explicar y describir dichas creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta. Se puede decir entonces, que el concepto de locus de control hace referencia a como se percibe la causa de algún evento o de una acción, y lo determina la información que el individuo tenga respecto al otro individuo o del objeto de la acción, es decir, como dice Sánchez (1990; cit. en Muñoz, 1995, p. 7), *el locus de control es la expectativa que la persona tiene acerca de los refuerzos.*

Pero también como menciona Ardovin, Bustos, Gayó y Jarpa (2001), el locus de control *se refiere al grado con que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella, además constituye una expectativa generalizada o una creencia en la que se vive, relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo*, y de acuerdo a Burón (1997) hace referencia a una *expectativa generalizada sobre la fuente o lugar ("locus") de control de los resultados de la propia conducta.*

Asimismo para Tamayo (1990; cit. en Muñoz, 1995), se deriva de la teoría del aprendizaje social y por lo tanto, se debe enmarcar en los modelos cognitivos de

la atribución humana. Por esta razón a continuación se describirá de forma general la teoría de la atribución.

Esta teoría surge de la investigación sobre la motivación de logro, ya que la mayoría de los investigadores reconocen que la evaluación que hacen las personas acerca del éxito logrado y las atribuciones de su éxito o fracaso a las causas es una clave importante de sus emociones y conducta con relación al logro.

La teoría de la atribución es *un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de éxito o fracaso en situaciones de logro* (Good y Brophy, 1996, p. 304), estas formas pueden ser capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en utilizar alguna estrategia correcta para solucionar un problema. Aunque no son todas las formas por lo general incluyen la mayoría de las razones que se ofrecen para explicar el éxito y el fracaso (Fiske y Taylor, 1991; Weiner, 1992; cit. en Muñoz, 1995).

Dentro de la teoría de la atribución los aspectos cognoscitivos y conductual de la participación en la tarea se puede describir, en los siguientes pasos:

En el primer paso el estudiante evalúa la tarea y realiza atribuciones causales (¿Qué tan difícil parece la tarea? ¿Mi desempeño dependerá de la capacidad, del esfuerzo o de la suerte?).

En el segundo paso el estudiante estima su probable nivel de éxito en la tarea y desarrolla una anticipación efectiva: esperanza de éxito o temor al fracaso.

En lo que se refiere a los factores causales, varían en diversas formas. Primero, en cuanto a *estabilidad*. En general la percepción de la propia capacidad tiende a ser estable a lo largo del tiempo, así como las percepciones de la dificultad de las tareas. Sin embargo, existe mayor variación en la cantidad de esfuerzo puesto y

en el papel de la suerte como un determinante del desempeño. También, varían en *controlabilidad*. No se puede controlar la suerte, pero sí el esfuerzo. Finalmente, varían en *locus interno contra externo*. La capacidad y el esfuerzo son factores internos de la persona, mientras que la tarea y su dificultad son externos.

Por ejemplo, una persona lleva una tarea a un nivel determinado de capacidad y puede poner mayor esfuerzo o no, pero la naturaleza de la tarea y la suerte (o la falta de ésta) están más allá del control inmediato de la persona. Por lo tanto, además de estos tres posibles determinantes del desempeño, también es posible clasificar sólo en base a la estabilidad y el locus de control.

Respecto a este último término Rotter (1966; Id) ha mostrado que los cambios en las expectativas para el éxito o fracaso futuros son más frecuentes en situaciones de habilidad (locus de control interno) que en situaciones de azar (locus de control externo). Las personas con locus de control interno prefieren las condiciones donde la habilidad determina el resultado a diferencia de las que perciben su locus de control externo las cuales prefieren las condiciones azarosas (Lefcourt, 1966; Ib). En el caso de la escuela debido a que el aprovechamiento escolar depende del desarrollo de conocimientos y habilidad, los estudiantes con locus de control interno tienden a obtener calificaciones y puntuaciones altas en pruebas de aprovechamiento (Crandall, Katkovsky y Crandall, 1965;Id).

También Rotter (Id) agrega que el locus de control es un constructo unidimensional, en donde la máxima externalidad y la máxima internalidad podrían ocupar los polos del continuo. Sin embargo, a través de estudios posteriores se ha mostrado que no es así sino que es "multidimensional" (Burón, 1997), es decir, puede suceder que un individuo se sienta con control de un suceso en el área de los estudios de clase por ejemplo, y no lo siente en sus relaciones sociales.

Por lo que Burón (1997) asume que el constructo locus de control no es unitario sino que puede involucrar creencias diferentes dependiendo del campo al que se

refiera: un mismo individuo puede ser bastante interno en un área y bastante externo en otra. Así de acuerdo a Rotter y Murly (1965; Muñoz, 1995), las personas diferencian el grado en el cual perciben el refuerzo (en condiciones difusas) como controlado por causas ya sea externas o por causas internas.

En cuanto a estas condiciones difusas, Rotter (1975; Id) da una explicación en la que propone que las creencias se van desarrollando desde experiencias específicas y también a través de la historia de refuerzos anteriores, es decir, para las personas que han tenido experiencias exitosas en el pasado, las expectativas de control interno podrían ser como un premio con efectos positivos asociadas a comportamientos asertivos. En contraste para las personas que la mayoría de las veces experimentan obstáculos y fallas, el locus de control podría resultar en depresión, autonegación y una renuncia a la ambición, comúnmente estos individuos se les llama externos (Lefcourt, 1980, en Acuña, 2002).

Por otra lado como señala Covington (1992; Id), en la escuela las calificaciones por ejemplo, pueden tener efectos poderosos en el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, es difícil generalizar acerca de los efectos de una política de calificación general en diferentes tipos de estudiantes, ya que las calificaciones motivan a los estudiantes en formas diferentes. Es decir, en el caso de las personas orientadas hacia el éxito se ven impulsadas a realizarlo mejor después del fracaso siempre y cuando lo atribuyan a factores bajo su control. De acuerdo a Covington, es más probable que las buenas calificaciones motiven a estudiantes que no necesitan motivación y más probable que las malas calificaciones depriman la motivación de estudiantes que necesiten aliento.

3.2. DEFINICIÓN DE LOCUS DE CONTROL.

Existen diversas definiciones acerca del constructo locus de control, el primero en referirse a este término es Rotter (1966, cit. en Burón, 1997, p. 96), quien dice es

un estilo de pensar, un modo particular que tiene el individuo de verse a sí mismo y de ver al mundo, una expectativa generalizada relativamente estable, es decir, una forma de ver el futuro, se refiere a la opinión que cada persona tiene de la fuente de sus resultados (Rotter, 1966, cit. en Liebert, 1999, p. 442).

Otra definición es la de Tamayo (1993), quien lo define como *una construcción teórica, elaborada para explicar y describir las creencias, más o menos estables, a partir de las cuales el sujeto establece la fuente de control de los acontecimientos cotidianos y de su propio comportamiento.*

En cuanto a Good y Brophy (1996) el término locus de control se refiere a *la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos.*

Un autor más es Burón (1997), para quien *manifiesta las expectativas que una persona tiene acerca de las probabilidades de obtener un refuerzo o resultado a través de su propia conducta (LC interno) o a través de factores externos no controlables (LC externo).*

Por su parte el North Central Regional Educational Laboratory (2002), dice que el locus de control es *un constructo de personalidad, referido a una percepción individual del lugar de los acontecimientos como determinados internamente por la propia conducta vs destino, suerte o circunstancias externas.*

Una definición más en la que ya se hace la diferenciación entre locus de control interno y locus de control externo es la de Núñez y González- Pienda (1994,p. 21), para estos autores el locus de control se refiere *al lugar donde se encuentra la causa y puede ser dentro del propio sujeto (locus de control interno), o fuera del mismo (locus de control externo).*

Es decir, aquellos que perciben un locus de control externo ven su desempeño como causado por factores externos ("Tuve éxito porque tuve suerte"; "Fallé

porque al profesor no le agrado"). En cambio las personas con un locus de control interno sienten que son responsables de su éxito y de su fracaso ("Tuve éxito porque soy brillante"; "Tuve éxito porque trabajé duro"; "Fallé porque no lo intenté").

Este término, además es la primera dimensión de causalidad propuesta por Weiner.

Otras autores más que también definen al locus de control interno y locus de control externo, son los siguientes:

En primer lugar Muñoz (1995), dice que el locus de control externo se refiere a la creencia de que el reforzamiento que se recibe o el éxito que se alcanza se debe ya sea a la suerte o a oportunidades imprevistas. Por su parte para Liebert (1999, p. 442), *es la opinión de que los resultados obedecen a fuerzas externas sobre las que no se tiene control*. Por último, Henson y Eller (2000) lo definen como *la idea de que las conductas son producto de factores fuera del control de la persona, tales como la suerte, la dificultad de la tarea, etc.*

En cuanto a locus de control interno, para Mc Combs (1991; cit. en Liebert, 1999) es el concepto del "sí mismo como agente". Es decir, *es el control de nuestros pensamientos, acciones*, además de cuando realizamos esta función de pensar así puede influir positivamente en nuestras creencias, motivación y rendimiento académico. Para Mc Combs *el sí mismo como agente puede dirigir consciente o inconscientemente, seleccionar y regular el uso de todas las estructuras de conocimientos y procesos intelectuales en apoyo a las metas personales, intenciones y elecciones*. Que significa, *Escojo para dirigir mis pensamientos y energías hacia mi realización. Escojo sin estar asustado por mis inquietudes y sensaciones de insuficiencia.*

Consiste como afirma Canda (1999; cit. en Liebert, 1999, p. 442.) en *pensar que nuestras acciones están determinadas por factores internos, estando por lo tanto bajo nuestro control, es la opinión de que los resultados son producto de los esfuerzos y recursos personales*

Finalmente Henson y Eller (2000) lo definen como *la creencia de que las conductas son contingentes a características relativamente permanentes, tales como la capacidad; creencia de que somos responsables de nuestros propios éxitos y fracasos.*

3.3. ANTECEDENTES TEÓRICOS.

En la vida diaria, la gente tiende a tratar de establecer la relación que se da entre una acción y lo que lo causa. Es esta búsqueda de relaciones lo que puede ayudar al sujeto a entender la diversidad de sucesos específicos y cambiantes que ocurren dentro de su campo de observación (Deutsch y Krauss, 1974; cit. en Muñoz, 1995), y lo lleva a establecer un proceso de atribución diferente de causas, y por medio del cual el individuo pueda identificar las causas y su relación a las acciones que percibe, y así entender las regularidades que subyacen al contexto físico y social

De esta forma son diversas las razones para el estudio del control (La Rosa, 1986, 1988,lb.), ya que esta experiencia forma parte de la vida cotidiana del individuo, por ejemplo, cuestionándose con preguntas como: "¿podré sacar buena calificación?"; "¿obtendré un buen empleo?"; "¿puedo hacer algo por la paz, evitando una catástrofe nuclear?".

Estrechamente relacionado con el control está el refuerzo (La Rosa, 1986;lb.). El papel de la recompensa, gratificación o reforzamiento es reconocido por todos los que estudian la naturaleza humana como crucial tanto en la adquisición como en

el desempeño de conocimientos y habilidades. Sin embargo, el suceso que para algunas personas es considerado como recompensa o reforzamiento para otras lo perciben de forma diferente provocando así una reacción distinta.

Uno de los motivos más importantes para que se de esta reacción es el nivel en el que sujeto perciba que el reforzamiento siga a o sea contingente a su propia conducta o atribución, contra el nivel en el que se sienta que la gratificación esta controlada ya sea por fuerzas externas a él y que puede ocurrir sin que tengan que ver sus propias acciones (Rotter, 1966; Ib.).

Lo importante aquí es si el individuo percibe una relación causal entre su comportamiento y la gratificación. En el caso de que el individuo perciba el reforzamiento como no contingente a su comportamiento que haya sido resultado de la suerte, destino o al azar; que esta bajo el control de otros poderosos y no se pueda predecir por lo complejo de las fuerzas, se clasifica como una creencia de control externo.

Por otro lado en el caso de que el sujeto perciba que el suceso es contingente a su conducta o a sus características personales más o menos permanentes, se clasificaría como una creencia de control interno (Rotter, 1966; Ib.).

Pero ya sea tanto en el locus de control externo o interno la contingencia que se tenga o no se tenga de los sucesos con relación a la conducta de la persona va a ser determinante y el locus de control siempre será subjetivo, aunque la base del resultado sea "objetivamente" interna o externa, la manera en que el individuo percibe el suceso determina el locus de control de la persona.

3.3.1. ORIENTACIONES TEÓRICAS.

Continuando con la importancia de la contingencia entre una conducta y su resultado, ésta parece no ser lo único que influye en la percepción de control de una persona, también tiene que ver un grupo de factores tanto de tipo cognitivo, motivacional y posiblemente hasta existencial. Por ejemplo, como dice Tamayo (1993), el que una persona que vive bajo un régimen dictatorial tenga la percepción de control personal no va a depender sólo de la contingencia que existe entre su subsistencia personal y la obediencia que tenga a las normas impuestas externamente, sino que además depende de las creencias, principios y valores de una dimensión motivacional y tal vez, de una opción existencial, en otras palabras, es el sentido que se da a la propia obediencia a las normas dictatoriales.

Por lo tanto el locus de control no solo se limita a la contingencia entre la conducta y su consecuencia sino que además en un fenómeno cognitivo- perceptivo-emocional y puede ser que hasta representa un modo de existencia por medio del cual el individuo no solamente explica, sino que también define la estructura de su destino.

Ésta dimensión motivacional del locus de control, la introdujo y desarrollo Romero-García en 1988 (cit. en Muñoz, 1995, p. 13), quién definió a la internalidad como *una necesidad intrínseca de controlar los resultados de la conducta*. Además agrega Tamayo (1993), la internalidad muestra los aspectos principales de un motivo: en primer lugar, el direccional, el cual selecciona las metas y en segundo lugar el dinámico que inicia la secuencia motivacional y lo mantiene en la dirección de la meta que se escogió. Con esto, el sujeto con alta internalidad se percibirá a sí mismo como origen del comportamiento que emite, con el control del mismo y de las consecuencias que tenga además de ser responsable por estas consecuencias.

De acuerdo a lo anterior, es sólo el polo positivo de la dicotomía internalidad-externalidad el que es intrínsecamente motivante, ya que sólo para las personas internas los resultados cognitivos, conductuales y afectivos son potencialmente energizantes. Para estos individuos tanto el éxito como el fracaso los motiva. En el caso del fracaso, debido a que produce en ellos sensaciones cognitivas y afectivas de disonancia que les exige ser resueltas por medio de conductas específicas.

En cuanto al éxito porque conforme alcanzan las metas planteadas pierden deseabilidad y actúan ahora como energizadores del comportamiento hacia el logro de metas más altas. Cuando ya se alcanza una meta ya no es una meta sino un paso en el camino hacia metas superiores.

Por lo que respecta a la dimensión existencial, fue Tamayo (1993) quién la sugirió e investigó, para este autor el locus de control puede señalar la modalidad de existencia de un individuo. Parece él la internalidad es un indicador, una muestra de la existencia auténtica y la externalidad de la inauténtica. Esto es, en palabras de Heidegger, el *dasein* auténtico que posee la tendencia a asumir la responsabilidad de los acontecimientos de su vida, incluso de su sociedad a comparación del individuo que existe de modo inauténtico que no asume el camino de su propio destino, deja su poder en los otros o en las fuerzas impersonales como son el azar y la suerte.

3.4. DIFERENCIAS CULTURALES.

De acuerdo a Liebert (1999), las percepciones que se tienen del locus de control se desarrollan como consecuencia de las experiencias personales, como son las prácticas de crianza infantil a las que ha sido expuesto cada individuo. Entonces en un mayor nivel de acuerdo a Tyler, Dhawan y Sinha (1989; cit. en Liebert, 1999), con seguridad, variables demográficas, como lo es la clase social y la cultura inmediata influirán en la percepción de locus de control.

Por lo tanto las diferencias culturales de cada país juegan un papel importante dentro de su sociedad, en especial su ideología, esto es, de acuerdo a las normas que rijan su sociedad determinaran el que el individuo perciba las conductas que puede controlar, es decir, las premisas socioculturales dictaminarán los parámetros de locus de control, lo cual se ha demostrado, de acuerdo a las investigaciones, el pertenecer a cierto país tiene efectos significativos en el puntaje que se tenga en el locus de control, así parece ser que la estructura social que tenga un país influirá en las diferencias del locus de control.

Un ejemplo, es el estudio realizado por Jense, Olsen y Highes (1990, en Liebert, 1999), con muestras de residentes de nueve países europeos, donde encontraron una correlación entre el grado de control interno y la clase social, además de grandes diferencias en el locus de control dependiendo del país de residencia, lo que para ellos sugiere que los factores culturales tienen un gran impacto sobre el locus de control. Por su parte, Andrade (1984; en Muñoz, 1995) agrega que en los países en donde la gente tiene pocas oportunidades tanto sociales como vocacionales, será más la tendencia hacia la externalidad a diferencia de las personas que perciben que en sus países tienen la posibilidad de luchar y obtener ciertos logros. De acuerdo a Tamayo (1993) entonces se puede pensar que la externalidad es una característica preferencial tanto de los países desarrollados como de las clases dominantes.

Una característica más de acuerdo a Andrade (1984; en Muñoz, 1995) que posiblemente también influye son las premisas culturales inherentes a cada país, los valores de cada sociedad, es decir, las personas que se desarrollan en sociedades en donde los valores usuales como la obediencia y la conformidad se aceptan, darán mayor valor a factores externos y por lo tanto serán más las creencias en torno del control externo que al interno.

En cuanto a estudios realizados en México esta es el que realizó Díaz- Guerrero (1994; Id) con algunas de las dimensiones de la escala de locus de control de

Jorge La Rosa, escala que se utilizó también en esta tesis y en el que menciona la importancia que se le otorga al fatalismo en el país y de la externalidad del tipo externo pasivo existe en esta cultura. Ésta dimensión de fatalismo supone una manera extrema de control externo, ya que según Rotter (1966; Id), los individuos externos tenderán la mayoría de las veces a ser fatalistas.

Un estudio más en el que se empleó la misma escala y en la que resaltan las diferencias culturales, es el de La Rosa (1986), quien encontró que en particular la dimensión afectividad es una de las más importantes en los mexicanos y aunque Rotter sólo la percibió como una forma de conseguir ciertos objetivos afectivos (por ejemplo, agradar a otros, tener amigos, etc.), los cuales para este investigador podrían obtenerse a través de relaciones amistosas y cálidas, no se dio cuenta que tales relaciones también ayudan a la población latina a obtener otros objetivos además de los afectivos, como son un buen empleo, mejores puestos en el trabajo, aprobación de jefes y mejores calificaciones.

Otra escala más con la que también se presentan diferencias, es la de Díaz-Loving y Andrade Palos (1984), quienes consideran que *la dimensión de afectividad representa la ideología de control de niños mexicanos* (cit. en Muñoz, 1995, p. 16), debido a que una importante premisa sociocultural del mexicano, como dice Díaz- Guerrero (1994; Id), es la obediencia afiliativa, la cual dicta que siempre se debe obedecer a los padres y que existen ciertos comportamientos que solo ellos pueden realizar. Lo que significa que los niños mexicanos pueden tener diversas normas para las conductas sobre las que ellos tienen control y para los que los adultos ejercen control. No obstante, pueden alcanzar sus metas con respecto a conductas controladas por los adultos de forma indirecta, por medio de las relaciones afectivas con éstos (Andrade, 1984; Díaz- Loving y Andrade- Palos, 1984; Ib).

Asimismo, Díaz- Guerrero (1994; Id) enfatiza la importancia de las relaciones personales en la vida cotidiana de los mexicanos, y en una investigación que

realizó, encontró como los adolescentes proponen el concepto de amigo como lo más bueno y poderoso en la categoría estudiada.

3.5. DIFERENCIAS POR GÉNERO.

Se han realizado diversos estudios acerca de la influencia de variable sexo en el locus de control y todavía no se ha resuelto definitivamente su impacto, éstos han sido en varias culturas y aunque algunas investigaciones parecen poner de manifiesto una orientación en las mujeres a mostrar una mayor externalidad que los hombres, esto no se puede considerar una conclusión, ya que faltaría confirmar aún con más estudios en otras culturas.

Aún así, algunos investigadores como menciona Tamayo (1993), también han encontrado diferencias sexuales en dirección contraria, es decir, son las mujeres las que presentan mayor internalidad que los hombres, o al menos, sus puntajes son menores a los de los hombres en algunos de los factores que miden externalidad.

No obstante, como dice Andrade (1984; en Muñoz, 1995), aunque existen diferencias por sexo en los puntajes del locus de control, en particular en comparaciones de factores (respuestas de hombres y respuestas de mujeres), se llegan a presentar algunos factores similares tanto para hombres como mujeres, y la diferencia principal la constituye el orden del peso significativo de cada reactivo. Por lo que se puede deducir que el contenido de locus de control es igual para hombres y mujeres.

Sin embargo, las diferencias encontradas pueden explicarse por medio de posibles cambios de cómo la gente percibe el control de su comportamiento y de los sucesos en general. Estos cambios podrían ser resultado de cambios culturales importantes realizados en las sociedades estudiadas. Por ejemplo,

como dice Tamayo (1993) puede ser que las luchas del movimiento feminista, tanto sus conquistas como sus fracasos tengan impacto sobre el locus de control de las mujeres y de los hombres.

En el caso de México, La Rosa (1986), realizó un estudio con una muestra de 1083 estudiantes (hombres y mujeres), donde no encontró diferencias por sexo en el locus de control.

De igual manera Sánchez (1990; en Muñoz, 1995), evaluó el locus de control de un grupo de trabajadores con la escala de La Rosa y reportó no encontrar diferencias significativas en cuanto al sexo.

Por su parte Lester (1992; Id), realizó un análisis en cuanto a la relación entre locus de control (interno o externo) y sexo, en 54 estudiantes de economía, donde utilizó la Escala de Levenson para medir el locus de control y en cuyos resultados no hubo diferencia debidas al sexo.

Otra investigación más es la de Aguijar (1994: Ib), quien al estudiar el locus de control en 378 alumnos de preparatoria y utilizando la escala de La Rosa, encontró que son los varones los que obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en las dimensiones de fatalismo/ suerte, poderosos del macrocosmos, afectividad y poderosos del microcosmos. Sus resultados apoyan el planteamiento de que los hombres son más fatalistas que las mujeres, además de que creen en el poder de los otros, se apoyan más en sus relaciones afectivas para obtener lo que quieren y delegan la responsabilidad en los poderosos (como son padres, jefes, etc.). Con lo que significa que los hombres son más externos que internos en su locus de control.

En general los resultados relativos que se han obtenido en estas investigaciones no permiten dar una conclusión definitiva acerca del impacto de la variable sexo sobre el locus de control.

Como siguiente tema se proporcionarán las características principales, que de acuerdo a varios autores presentan las personas tanto con locus de control interno como externo.

3.6. CARACTERÍSTICAS DE LOS INDIVIDUOS CON LOCUS DE CONTROL INTERNO.

Para Hiroto (1974, en Acuña, 2002) un individuo con locus de control interno suele percibir el reforzamiento de su conducta como resultado de sus respuestas y a atribuir las relaciones del reforzamiento a sus habilidades, esto es, las personas con control interno perciben que su comportamiento es reforzado por su YO, lo cual hace que sean más directivos de su propio destino, lo cual les lleva a poner más atención al medio ambiente para proveerse de información que les sea de utilidad para su futuro, de igual forma se esfuerzan por mejorar su situación, dan mayor valor a lo obtenido por medio de sus habilidades y se oponen a todos aquellos esfuerzos de ser influenciados.

Como menciona Ball (1982), las personas con un locus de control interno alto tienden a permanecer mayor tiempo en las tareas y a no darse por vencidos con facilidad (cit. en Henson y Eller, 2000). Además, como también dice Ramos y Saltijera (1991) *la internalidad se ha relacionado con mayores índices de adaptación, satisfacción e involucración con las actividades* (Múñoz, 1995, p.8).

Por su parte Rotter y Murly (1965; Id) señalan que percibir una situación como controlada por causas externas llevarán a predecir diferencias en la conducta a comparación de situaciones en los cuales un individuo sienta que el refuerzo es controlado por su propio comportamiento, por lo que la persona que tenga creencias de control interno será más apta para decidir que medida tomar para mejorar su calidad de vida; estará más capacitada para aprender, atender y recordar información que influya en sus metas futuras; y por lo general se interesará más en sus habilidades, en especial en sus errores.

En otras palabras, como el sujeto percibe que los resultados que obtiene dependen primordialmente de lo que él realice, sus expectativas son positivas en el campo en el que se siente hábil y negativas en donde considera que no lo es. Por lo que, otra de las características de una persona interna es que diferencia con bastante exactitud las áreas que le benefician; presentando ideas claras en cuanto a los objetivos que pretende alcanzar, los medios convenientes para lograrlos y los inconvenientes que puedan presentarse en su camino; por ello, cuando se presentan, no se desanima con tanta rapidez. Lo que hace que sea un individuo persistente en sus propósitos, los cuales lo llevan a mayores éxitos.

Por todo esto, como menciona Burón (1997), *asumen más la responsabilidad de lo que acontece en su vida*. Además, el locus de control interno se relaciona con una mayor motivación de logro (Volkmer y Feather, 1991; en Liebert, 1999), así como con más fantasías acerca del logro y con menor preocupación por la amenaza de fracaso (Branigan, Hauk y Guay, 1991;Id.).

De igual forma los individuos internos suelen ser independientes pero cooperativos en su trabajo con otros, resisten mejor que los externos la presión social excesiva (Phares, 1978; Id.) son menos hostiles y cuentan con actitudes más favorables frente a figuras de autoridad (Heaven, 1988; Id.). También tienden a un mejor ajuste psicológico global (Hoffert y Markisen, 1990 y 1991, entre otros; Ib.) así como a afrontar el estrés mejor que los externos (Cummins, 1988; Jennings, 1990; Ib.), y sus destrezas de afrontamiento son más adaptativas en las situaciones sociales (Parkes, 1984; Ib.).

En conclusión, de acuerdo a Burón (1997), una persona interna presenta mejor concepto de sí misma, una mayor autoestima, su rendimiento académico es mejor, sus aspiraciones son más altas, tiene mayor ambición, lucha más, trabaja un mayor número de horas y tiene una mayor persistencia, una mayor autoeficacia (Doganis, et al., 1991; Ormel y Schaufel, 1991; Kokker, a- Abis, Lall y Oswald, 1991; en Liebert 1999, p. 445), etc. Apoyando esta idea Phares agrega que las

personas internas (1968, cit. en Burón, 1997, p. 100), "tienden a buscar más información y usarla para solucionar los problemas", utilizan más el aprendizaje previo para tener nuevos aprendizajes.

Principalmente, los alumnos con un locus de control interno mayor poseen más probabilidades de aprender a diferencia de los externos.

Además, llegan a tener una mayor necesidad de independencia y se resisten a cualquier intento de influencia.

3.6.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO.

En contraste los de control externo perciben los reforzamientos no contingentes o independientes de su conducta y atribuyen las consecuencias a la suerte, a la oportunidad o a otra persona, creen que el reforzamiento viene de las condiciones del medio ambiente, lo que los lleva a estar más sujetos a las circunstancias ambientales. Suelen pensar que los resultados que obtienen ya sean positivos o negativos no tienen que ver tanto con su conducta y esfuerzo sino que es más de agentes externos, ajenos a ellos mismos y sobre los que no tienen mucho control: la suerte, el destino, divinidades, protecciones, ayudas, favores, benevolencias, el signo de los astros, etc. (c.f.r. Burón, 1997, p. 97).

Por lo que parece que imaginan al mundo como si estuviera regido por el azar, como si este fuera un dado. Si llegan a fracasar, esperan que la siguiente ocasión les vaya mejor, si tienen éxito; no obstante esperan que la próxima nuevamente les vuelva a sonreír otra vez la suerte.

No obstante las dos formas de aprendizaje social suelen permanecer en cada individuo a lo largo del tiempo.

En general, como menciona Tamayo (1993), existe un número abundante de investigaciones tanto recientes como antiguas las cuales muestran que la internalidad se asocia con una serie de características positivas y la externalidad con características negativas.

Asimismo Rodríguez- Naranjo, Godoy, Jiménez y Estwe (1992; en Muñoz, 1995) agregan que los individuos con expectativas internas o externas presentan diferencias en el tipo de tareas que elijan; así, los internos prefieren las tareas de habilidad a diferencia de los externos que en una situación de elección prefieren las tareas de azar.

3.7. LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

De la revisión que hace Lefcourt (1966; en Muñoz, 1995) señala que varias medidas de creencias de control se correlacionan con una gran variedad de conductas académicas. Además como menciona Weiner (1972, 1992), la forma atribucional de las personas se relaciona con el rendimiento (Pereda, et al., 1990) y también de acuerdo al concepto de locus de control de Rotter, el éxito escolar de una persona se relaciona con el locus de control interno, en el que el alumno percibe que las consecuencias de sus acciones dependen de él (cit. en Hacia el cambio curricular, 1997, p. 212). Por lo que esta relación ha recibido atención en la educación.

En primer lugar porque en el terreno del rendimiento académico los resultados más positivos de la internalidad se encontraron en la conducta y las relaciones sociales, la que es altamente valorado en la sociedad. Por ello, se ha propuesto que el valor de la recompensa de una meta en la que está incluido el logro esta en función del grado de responsabilidad personal. Además, las personas que triunfan académicamente son las que tienen mejores ingresos, más prestigio y acceso a oportunidades. Por lo que no es raro que en la investigación de los determinantes

del rendimiento académico el locus de control sea importante para muchos autores.

Por otra parte, debido a que es importante conocer las características más relevantes de los estudiantes tanto con locus de control interno como externo, en los siguientes apartados se presentan.

3.7.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON LOCUS DE CONTROL INTERNO.

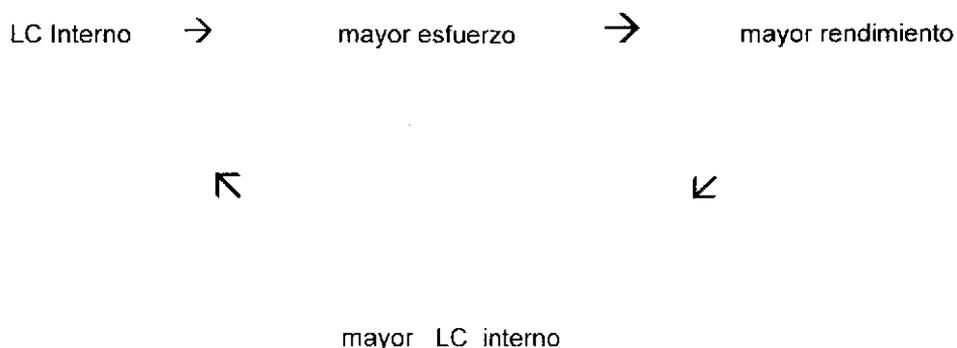
Principalmente, los estudiantes con un locus de control interno, creen más en responsabilidad de su conducta y por lo tanto de sus propios éxitos y fracasos, los cuales atribuyen a su propia capacidad y esfuerzo. Por lo que si obtienen un buen resultado en un examen lo atribuyen a que estudiaron mucho, a que se esforzaron en el examen y a que tienen las aptitudes para entender el material o que son "buenos para presentar exámenes".

También de acuerdo a Burón (1997), un alumno con locus de control interno debido a que piensa y siente que los resultados que obtiene dependen de su trabajo, lo lleva a largo plazo a esforzarse y obtener buenos resultados, lo que a su vez eleva la fe en su propio esfuerzo. Situación que se demuestra con el estudio realizado por Prociuk y Breen (1977; en Liebert, 1999), quienes encontraron que los alumnos internos consultaban a sus profesores *antes* de un examen más a menudo que los externos.

Otra investigación más es la de Friedrich (1988; en Liebert, 1999, p. 444), donde encontró que existe mayor posibilidad de que los estudiantes internos busquen información sobre los aspectos negativos de las profesiones *antes* de comprometerse en ellas.

En general, se ha encontrado que las personas internas tienen más éxito que los externos (por ejemplo, entre otros autores, Askkanasy y Gallois, 1987; Wildstein y Thompson, 1989; en Liebert, 1999). Asimismo de acuerdo a Boss y Taylor (1989) y Pani (1991; en Liebert, 1999), de la primaria a la universidad, los alumnos internos se suelen diferenciar en lo académico, sobresaliendo de sus compañeros externos.

En conclusión, el locus de control interno y la confianza en la propia conducta desencadena un círculo que se podría representar de la siguiente manera:



3.7.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON LOCUS DE CONTROL EXTERNO.

En cuanto a los alumnos con locus de control externo que además es alto, como dicen tanto Hiroto y Seligman (1975), Maier y Seligman (1976) y Seligman (1975; en Henson y Eller, 2000), se llega a combinar con muchos fracasos pueden llegar a desarrollar esos estudiantes una condición que se conoce como desamparo aprendido.

En este caso los estudiantes con desamparo aprendido pueden experimentar que sin que tenga que ver lo mucho que se esfuercen, no podrán impedir el fracaso y

Pero como menciona también Bar- Tal y Bar Zohar (1977; en Vega, 1986), existe evidencia empírica en su mayoría que sugiere que el locus de control se relaciona con el rendimiento académico y el logro académico, es decir, que los individuos con una expectativa de control interno tienden a rendir mejor en las tareas académicas a diferencia de los que tienen una expectativa de control externo.

Posteriormente es Swanson (1981; en Muñoz, 1995) quien analiza la relación entre locus de control y rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje. Mediante la aplicación individual del Test Nowicki- Strickland Locus of Control for Children y el Peabody Individual Achievement Test. Reporta que el locus de control presentó una correlación significativa con el rendimiento académico.

Por otro lado Dudley- Marling et al. (1982), reporta que los estudiantes calificados con "fracaso escolar" los domina un locus de control externo, en 6 de sus 7 investigaciones se constata esta realidad. Además también Pearl (1982) encontró que estos estudiantes "no creen que el fracaso pueda superarse con el esfuerzo, y piensan que es la suerte la que interviene en los éxitos pero no en los fracasos" (cit. en Burón, 1997, p. 101).

En resumen, las personas con locus de control externo en el caso de tener éxito lo asumen a la suerte y si fracasan se culpan.

En un estudio posterior Lavin (1984) investigó la relación entre locus de control y rendimiento escolar con una muestra de 100 personas normalistas del sexo femenino, clase socioeconómica media y con edades entre 15 y 20 años. Donde para medir el locus de control construyó un instrumento para evaluar internalidad-externalidad y en cuanto al rendimiento académico lo midió a través de un examen global de conocimientos. Las dos variables presentaron una correlación positiva y significativa, lo que indicó que la orientación interna se asocia al éxito académico.

Por su parte, Robson y Hickson (1985; en Muñoz, 1995) pusieron a prueba la hipótesis de que los estudiantes con un locus de control interno rendían más que los externos. Su muestra fueron 212 alumnos que cursaban una especialidad en educación, los que contestaron a la escala de locus de control de Rotter. Los datos referidos al rendimiento académico se tomaron de los registros escolares, y abarcaban el promedio de calificaciones y la puntuación obtenida en el Composite American College Test (ACT). Los puntajes en el ACT y el promedio general de los alumnos con locus de control interno no fueron significativamente más altos que los alumnos con locus de control externo.

También Barros, Barros y Neto (1990; Id), con una muestra de 130 estudiantes de secundaria, sometieron a prueba la relación entre locus de control y rendimiento académico. Para estimar el locus de control, administraron el Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (IAR) y para evaluar el rendimiento académico el Differential Reasoning Test Battery de Almeida. Reportaron no encontrar alguna relación entre las dos variables.

Por su parte Ferrari y Purkey (1992; Id) exploraron la relación entre rendimiento escolar y locus de control en 319 alumnos, empleando la Academic Locus of Control Scale de Trice, la cual es unidimensional, y la Self- Efficacy Scale de Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice- Dunn, Jacobs y Rogers, además del promedio como medida del rendimiento escolar. Los resultados no reportaron una relación significativa entre las variables estudiada.

Un estudio más fue el hecho por Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999), en el que analizaron las características diferenciales de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico en variables atribucionales así como el autoconcepto, en sus resultados reportan que el grupo de alumnos con un rendimiento académico alto atribuyen sus éxitos a su habilidad y esfuerzo y presentan un autoconcepto académico alto a diferencia del grupo de bajo rendimiento académico, quienes atribuyen más sus resultados de éxito al contexto

y sus fracasos a su habilidad y esfuerzo, así también a la suerte ya sea éxito o fracaso.

Aunque parece ser que los resultados son opuestos de acuerdo a Robson y Hickson (1985), Barros, Barros, y Neto (1990); y Ferrari y Purkey (1992, cit. en Muñoz, 1995) no se corrobora una relación significativa entre locus de control y rendimiento escolar, en este estudio se da por cierta la existencia de dicha relación.

3.9. RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y LOCUS DE CONTROL.

Otra de las variables que se ha encontrado también presenta relación con el locus de control es el autoconcepto, como menciona Hernández (1991) existen estudios que resaltan la importancia de la relación entre estas dos variables, uno de estos estudios es el que hace referencia realizó Fitch (1970) y en donde señala que las personas con baja autoestima en una situación de fracaso realizan mayor número de atribuciones internas a diferencia de las personas con una autoestima alta. Para Hernández (1991), quiere decir que los estudiantes con baja autoestima suelen responsabilizarse de sus propios fracasos. No obstante, menciona este autor, se debe tomar en cuenta que en la mayoría de las situaciones las atribuciones internalistas son negativas además de estables y casi fatalistas, lo cual hace que los individuos de alta autoestima, aunque pudieran en algún momento llegar a ser internalistas frente al fracaso, sólo lo serán de forma pasajera, haciendo la atribución al esfuerzo.

Otro estudio más, es el que realizó Krovetz (1974; en Hernández, 1991), en el que reporta que los sujetos que consideraban que el reforzamiento era contingente a su comportamiento (internalista) solían atribuir su desempeño a sus capacidades, a diferencia de las personas que consideraban que el refuerzo era independiente

de su conducta (externalista), éstos últimos solían atribuir su desempeño a factores externos a sí mismos.

De igual forma La Rosa (1986), menciona otros estudios acerca de la relación entre autoconcepto y locus de control, de los cuales uno es el que realizó Morrison y Morrison (1979), en el que reportan la existencia de una correlación negativa entre externalidad y autoestima, esta última fue medida a través del Inventario de Coopersmith y de una subescala de autoestima escolar del mismo autor.

También Lloyd, Chang y Powell (1979; Id), realizaron un estudio en el que se encontró una correlación significativa entre la escala de autoestima de Berger y la escala de I-E de Rotter, en donde una orientación interna está asociada con una autoestima alta. Un resultado similar es el que reportan Milgram y Milgram (1975), quienes indican una correlación significativa entre internalidad medida por la escala de Tel Aviv (Tel Aviv Scale) y un autoconcepto positivo que fue medido a través de la Escala Tennessee de Autoconcepto (Tennessee Self- Concept Scale) [c.f.r. 1986].

Asimismo Eisenberg (1994), afirma que se ha encontrado que existe una correlación significativa y positiva del locus de control con la autoestima, es decir, que los individuos internos presentan un mayor nivel de autoestima a diferencia de los externos.

Con todo esto, se puede resumir que las personas con baja autoestima tienden a atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), por su parte los individuos con alta autoestima tienden a atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Por lo que para explicar el rendimiento de un estudiante es importante tomar en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias reales acerca de las propias capacidades para llevar a cabo las tareas escolares. Esto es, el rendimiento del alumno tiene que ver tanto con la capacidad real como de la capacidad que se cree tener o percibida. Como menciona Bandura (1987, cit. en García y Doménech, 1999), *existe una diferencia notable entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.*

Para finalizar el estudio del locus de control, en el siguiente apartado se hará una descripción breve y general de la Escala de Locus de control de La Rosa (1986) empleada en esta investigación.

3.10. ESCALA DE LOCUS DE CONTROL.

La escala de Locus de Control de La Rosa (1986) fue elaborada con la finalidad de tener un instrumento válido y confiable que midiera esta variable en los mexicanos. Su elaboración tiene como bases las escalas de Rotter y de Levenson, autores que se basan en el concepto de internalidad- externalidad del locus de control.

Consta de 61 reactivos con 5 posibles respuestas que son: Completamente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Completamente de acuerdo (5); y contempla cinco subescalas o dimensiones (v. anexo 3). A continuación se presentan las definiciones que La Rosa proporciona para cada una de las subescalas.

- ❖ Fatalismo/ Suerte: “ se refiere a las creencias en un mundo no ordenado en donde los refuerzos dependen de factores azarosos, tales como la suerte o el destino, por ejemplo: ‘un buen empleo es cuestión de suerte’ ”.

- ❖ Poderosos del macrocosmos: " se refiere a personas que tienen el control porque tienen poder, están lejanas del individuo, pero su acción repercute en su vida ".
- ❖ Afectividad: " describe situaciones en el que el individuo consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes le rodean ".
- ❖ Internalidad instrumental: "se refiere a situaciones en que el individuo controla su vida debido a su esfuerzo, trabajo y capacidades ".
- ❖ Poderosos del microcosmos: " se refiere a las personas que tienen el poder, están más cercanas al individuo y controlan los refuerzos que le interesan ".

Es una escala multidimensional que permite se haga un perfil completo del individuo. Excluye la tipología del tipo interno- externo o de creencias en un mundo ordenado- no ordenado. Por lo que una persona puede obtener puntajes altos en las escalas de Internalidad instrumental y de Afectividad y bajos en las escalas de Fatalismo y Poderosos del microcosmos. Situación que explica La Rosa, es porque las escalas son independientes, es decir, tanto Internalidad como Afectividad son independientes, además de acuerdo al autor: *...la escala de Internalidad se correlaciona negativamente con Fatalismo y Poderosos del microcosmos.*

De esta manera, los perfiles posibles derivados de las combinaciones de las escalas son muchos y es por esta razón que se ofrece una mejor comprensión de una persona, ya que el perfil se forma a partir de varios parámetros y no únicamente de una limitada polaridad interno- externo.

Además en el estudio final de la construcción de la escala, se encontraron correlaciones positivas entre las dimensiones Fatalismo, Poderosos del macrocosmos, Poderosos del microcosmos y Afectividad; arriba de .40. La

interpretación que La Rosa da a estas relaciones es que cuanto más fatalista es un individuo menos se va a involucrar en actividades políticas orientadas a cambiar las circunstancias de su comunidad, además tendrá la creencia de que su vida está controlada por las personas que tienen poder, razón por la cual buscará agradar (Afectividad) a éstos poderosos para lograr su beneficio (c.f.r., 1986, p. 182).

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

El rendimiento académico es un factor importante en la vida escolar del estudiante y por lo general está determinado por diversas variables, entre las que se encuentran el autoconcepto, el locus de control y el nivel socioeconómico, por lo que resulta de gran interés realizar investigaciones para conocer si existe una relación entre estas variables, siendo este el propósito de la tesis y para lo cual se plantean los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

4.1. Objetivos.

- ❖ Identificar y caracterizar el autoconcepto en estudiantes de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología.
- ❖ Establecer la relación del autoconcepto con el factor rendimiento académico de los estudiantes de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología.
- ❖ Identificar y caracterizar el locus de control en alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología.
- ❖ Establecer la relación del locus de control de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor rendimiento académico.
- ❖ Establecer la relación del autoconcepto de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel de escolaridad de la madre.
- ❖ Establecer la relación del autoconcepto de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel de escolaridad del padre.
- ❖ Establecer la relación del autoconcepto en estudiantes de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel socioeconómico.
- ❖ Difundir información sobre la relación del autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología.

- ❖ Difundir información sobre la relación del locus de control de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el rendimiento académico.
- ❖ Difundir información sobre la relación del autoconcepto de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel de escolaridad de la madre.
- ❖ Difundir información sobre la relación del autoconcepto de los alumnos de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel de escolaridad del padre.
- ❖ Difundir información sobre la relación del autoconcepto en estudiantes de inicio de segundo semestre en la carrera de Psicología con el factor nivel socioeconómico.

4.2. Preguntas de investigación.

¿Cuál es el autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

¿Existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

¿Cuál es el locus de control de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

¿Existe relación entre el locus de control y el rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

¿Existe relación entre el autoconcepto y el nivel socioeconómico de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

¿Existe relación entre el autoconcepto y el nivel de escolaridad de la madre de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?

4.3. Hipótesis.

H₁: El autoconcepto se relaciona con el rendimiento académico.

H₀: El autoconcepto no se relaciona con el rendimiento académico.

H₁: El locus de control se relaciona con el rendimiento académico.

H₀: El locus de control no se relaciona con el rendimiento académico.

H₁: El autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología se relaciona con el nivel socioeconómico.

H₀: El autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología no se relaciona con el nivel socioeconómico.

H₁: El autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología se relaciona con el nivel de escolaridad de la madre.

H₀: El autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología no se relaciona con el nivel de escolaridad de la madre.

4.4. Variables.

V.D.

- Rendimiento académico.

V.I.

- Autoconcepto.
- Locus de control
- Nivel socioeconómico.
- Nivel de escolaridad de los padres.

DEFINICIÓN OPERACIONAL.

Rendimiento académico: promedio de bachillerato de los alumnos.

Autoconcepto: puntuaciones que se obtuvieron al aplicar la escala multidimensional de Autoconcepto de Jorge La Rosa (1986).

Locus de control: puntuaciones que se obtuvieron al aplicar la escala multidimensional de Locus de control de Jorge La Rosa (1986).

Nivel socioeconómico: respuesta elegida de las opciones; clase trabajadora, clase media- baja, clase media, clase media- alta y clase alta.

Nivel de escolaridad de la madre: respuesta del grado de estudios de la madre.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL.

Rendimiento académico: es el indicador del éxito o del fracaso del alumno y se explica en función de la responsabilidad que asume el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y de la utilidad del aprendizaje en su vida cotidiana (Contreras, 1994).

Autoconcepto: es la percepción que uno tiene de sí mismo; específicamente, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (La Rosa, 1986).

Locus de control: es la creencia que uno tiene respecto a qué o a quién controla su vida (La Rosa, 1986).

Nivel socioeconómico: nivel de la jerarquía social en la cual la persona es aceptada por otros, a partir de indicadores como los ingresos, la educación, el tipo de vivienda y el tamaño de la vivienda (Argyle; cit. en Pérez, 1997).

Nivel de escolaridad de la madre: grado de estudios alcanzado por la madre (Canales del Olmo, 1991).

4.5. Muestreo.

Se realizó un tipo de muestreo intencional por cuota (Levin, 1979), y los sujetos fueron 90 alumnos de segundo semestre de la carrera de Psicología, del turno matutino, cuyas edades oscilaron entre los 17 y los 48 años de edad, hombres y mujeres. Procedentes de la misma facultad.

4.6. Escenario.

La Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, ubicada en Av. Universidad 3004, Col. Copilco- Universidad. Del. Coyoacán. Se trata de una universidad con nivel socioeconómico heterogéneo (medio y medio bajo), que trabaja tanto en el turno matutino como en el vespertino.

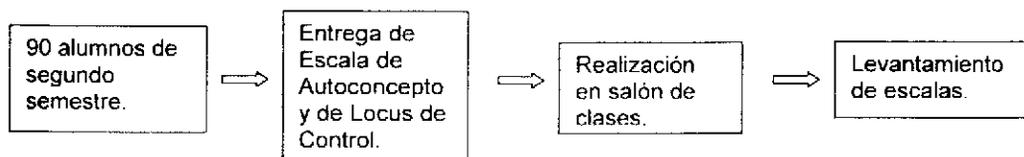
La aplicación de la Escala de Autoconcepto y de la de Locus de Control de Jorge La Rosa a los alumnos de segundo semestre se realizó en su salón de clases de la Facultad de Psicología de la UNAM, ubicado en el edificio A. Con dimensiones de 8 x 6 metros, con ventanas bajas de un lado de la pared y ventanas altas del otro lado. Cuenta con un escritorio al frente con silla, con aproximadamente 60 sillas con paleta, con un locker, pizarrón, gises, monitor de T.V. y pantalla de acetatos. Con aislamiento de ruido aceptable, buena ventilación, corre aire, con ventanas que se pueden abrir. Condiciones térmicas y de iluminación muy buenas, así como la orientación, fresco en verano, cálido en invierno. Aislado del tráfico exterior.

4.7. Diseño.

El tipo de diseño fue no experimental, de investigación transversal correlacional, ya que la recolección de los datos fue en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

4.8. Tipo de estudio.

El tipo de estudio fue correlacional debido a que pretendió ver si se relacionan o no el autoconcepto, locus de control y rendimiento académico.



4.9. Procedimiento.

Con los alumnos de segundo semestre.

- I. Se pidió permiso al profesor que iba a impartir la clase para realizar la aplicación de los instrumentos. Se presentó la tesista, dio las razones de su presencia y de su tesis así como de las características de ésta. Se invitó a los alumnos a que participaran y cooperaran, se les aseguró total confidencialidad.
- II. Se realizó la aplicación de la Escala de Autoconcepto y de la de Locus de control (v. materiales e instrumentos, anexo 1 y 2).
- III. Por último se les agradeció su colaboración, reiterando la confidencialidad de la información que proporcionaron.

Este procedimiento fue el mismo en los dos grupos en los cuales se realizó la aplicación de los instrumentos.

- Materiales e instrumentos.
- ◆ CUESTIONARIO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (PERSONALES). Consta de 8 preguntas que van desde edad, sexo, promedio de bachillerato, si además de estudiar trabaja o no, estado civil, nivel de escolaridad del padre y de la madre, nivel socioeconómico (v. anexo 1).
- ◆ ESCALA DE AUTOCONCEPTO. Consiste en un cuestionario de 72 pares de adjetivos, en los cuales uno es el antónimo del otro y tiene siete intervalos entre los adjetivos bipolares y se refieren a las diversas dimensiones propuestas: social, emocional, ocupacional, ética e iniciativa (v. anexo 2).
- ◆ ESCALA DE LOCUS DE CONTROL. Consiste en un cuestionario de 61 reactivos con 5 respuestas posibles y formada por cinco dimensiones: Fatalismo/ Suerte, Poderosos del macrocosmos, Afectividad, Internalidad instrumental y Poderosos del microcosmos (v. anexo 2).

4.10. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Se realizó un análisis de frecuencias para obtener una descripción de los datos demográficos como son edad, sexo, promedio de bachillerato, si además de estudiar trabaja o no, estado civil, nivel de escolaridad del padre y de la madre, nivel socioeconómico.

Así como para cada uno de los reactivos de cada una de las dimensiones que forman tanto la Escala de Autoconcepto como la de Locus de control.

Además se realizó un Coeficiente de correlación de Pearson tanto entre las dimensiones que forman cada una de las escalas, como entre las dimensiones de

las dos escalas, con el propósito de establecer si existía una posible relación entre éstas.

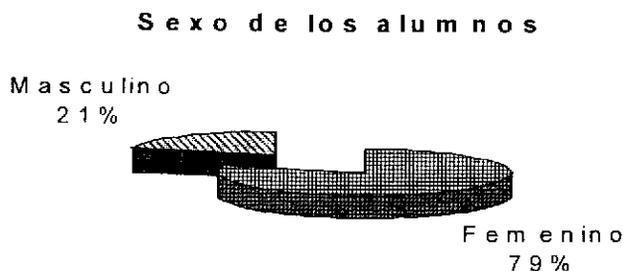
Finalmente se realizó un Coeficiente de correlación de Spearman entre los datos sociodemográficos y las dimensiones de las escalas con la finalidad de establecer si existían posibles correlaciones.

RESULTADOS.

El propósito principal de la investigación fue identificar y caracterizar el autoconcepto y locus de control en estudiantes de segundo semestre en la carrera de Psicología; además de establecer la posible relación del autoconcepto y locus de control con el rendimiento académico, nivel socioeconómico y nivel de escolaridad del padre y de la madre.

Con la finalidad de presentar los resultados en forma clara, se procedió a poner en primer término lo que se obtuvo del análisis de frecuencias de las variables que forman parte del cuestionario de datos demográficos y después las frecuencias de los reactivos de cada una de las dimensiones de la Escala de Autoconcepto y de la de Locus de Control. Por último se pusieron las correlaciones obtenidas tanto entre cada una de las dimensiones de las escalas como entre escalas.

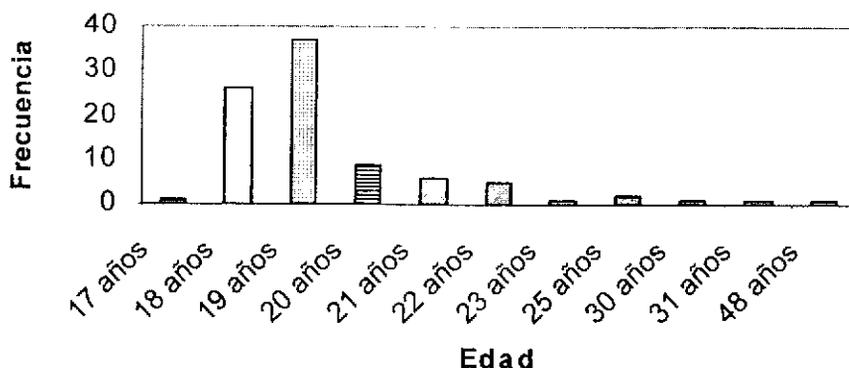
En primer lugar la muestra final estuvo formada por 90 estudiantes de segundo semestre, del turno matutino (semestre 2002-2), de la Facultad de Psicología de la UNAM. De los cuales el 79% fue del sexo femenino. El resto se muestra en la Gráfica 1.



Gráfica 1

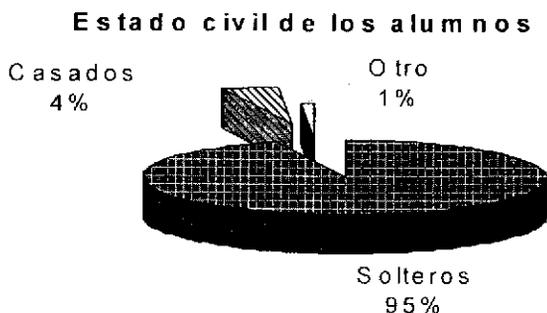
En cuanto a la variable edad, el rango estuvo comprendido entre los 17 a los 48 años de edad, con una media de 19.844 y una desviación estándar de 3.729, teniendo a los 19 años como la edad con mayor frecuencia. La distribución del resto de las edades se presenta en la Gráfica 2.

Edad de los alumnos



Gráfica 2

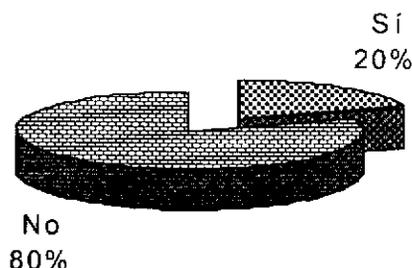
En la siguiente variable estado civil la mayoría de los estudiantes se ubicó en el estado civil soltero, el cual tuvo un porcentaje de 95%. Las frecuencias de las respuestas restantes se muestran en la Gráfica 3.



Gráfica 3

Por lo que respecta a la pregunta de si los alumnos además de estudiar, ¿tienen trabajo remunerado?, la mayoría de los alumnos (80%) contestó que no (Gráfica 4).

Además de estudiar, ¿usted tiene trabajo remunerado?



Gráfica 4

En lo que se refiere al promedio escolar, el promedio de bachillerato que reportaron los alumnos fluctuó entre 7.4 a 9.6 de calificación, teniendo una media de 8.6864 y una desviación estándar de .535 y siendo 8.6 la calificación con mayor frecuencia (11.1%), sin dejar de considerar que no fue mucha la diferencia de frecuencia (10%) con otras calificaciones (8.9 y 9.0). El resto de las frecuencias se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de frecuencias por promedio.

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
7.4	4	4.4
7.6	1	1.1
7.7	1	1.1
7.8	1	1.1
8.0	5	5.6
8.2	3	3.3

Continuación de la Tabla 1.

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
8.3	5	5.6
8.4	7	7.8
8.5	7	7.8
8.6	10	11.1
8.7	4	4.4
8.8	4	4.4
8.9	9	10
9.0	9	10
9.2	5	5.6
9.3	4	4.4
9.4	6	6.7
9.5	1	1.1
9.6	4	4.4
x= 8.6864 s= .535		

Respecto a la variable nivel de escolaridad de los padres, el nivel con mayor frecuencia en cuanto a la escolaridad del padre fue el universitario (27.8%) y de la madre fue primaria completa (25.6%). Las frecuencias del resto de los niveles de escolaridad tanto del padre como de la madre, se muestra en las Tablas 2 y 3.

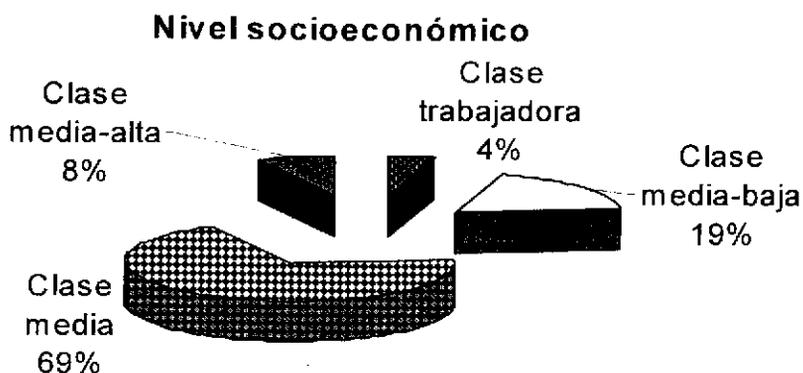
Tabla 2. Nivel de escolaridad del Padre.

Nivel de escolaridad	Frecuencia	Porcentaje
Lo ignora	2	2.2
Primaria incompleta	6	6.7
Primaria completa	18	20.0
Secundaria o equivalente	19	21.1
Preparatoria, Bachillerato, etc.	20	22.2
Universidad	25	27.8

Tabla 3. Nivel de escolaridad de la madre.

Nivel de escolaridad	Frecuencia	Porcentaje
Analfabeto	1	1.1
Primaria incompleta	9	10.0
Primaria completa	23	25.6
Secundaria o equivalente	20	22.2
Preparatoria, Bachillerato, etc.	17	18.9
Universidad	20	22.2

Finalmente en la variable nivel socioeconómico, la mayoría de los estudiantes se ubicó en la clase media la cual tuvo un porcentaje de 69%, el resto de las frecuencias de los demás niveles se presenta en la Gráfica 5.



Gráfica 5

♦ **Escala de Autoconcepto.**

En cuanto a la Escala de Autoconcepto, los resultados se mostraron de acuerdo a sus dimensiones: Iniciativa, Social, Emocional, Ética y Ocupacional, además de las subescalas de la social en: sociabilidad afectiva, sociabilidad expresiva y accesibilidad, y de la emocional en: estados de ánimo, afectividad y salud emocional, presentando sólo las respuestas que tuvieron las frecuencias más altas de cada par de adjetivos.

En la dimensión de Iniciativa, el par de adjetivos que tuvo mayor frecuencia fue el de Honrado(a)/ Deshonrado(a) con 44 estudiantes (48.9%) con el calificativo "Muy honrado(a)". El par de adjetivos con menor frecuencia fue el de Lento(a)/ Rápido(a) con 26 estudiantes (28.9%) con el calificativo "Ni lento(a)/ ni rápido(a)". El resto de los adjetivos que forman esta dimensión con sus frecuencias y sus respectivos calificativos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la dimensión Iniciativa.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Honrado/ Deshonrado	44	48.9%	Muy honrado
Tierno(a)/ Rudo(a)	32	35.6%	Bastante tierno.
Sentimental/ Insensible	32	35.6%	Muy sentimental
Apático(a)/ Dinámico(a)	28	31.1%	Bastante dinámico
Lento(a)/ Rápido(a)	26	28.9%	Ni lento(a) ni rápido(a)

Con los resultados de esta dimensión se observa que los estudiantes en cuanto a Iniciativa, que recordemos mide ... *si la persona tiene o no la iniciativa en diferentes campos de la actividad humana, incluso la social*, se perciben como: muy honrados y sentimentales, bastante tiernos y dinámicos y finalmente ni lentos ni rápidos. Adjetivos que en esta dimensión de acuerdo a Díaz Guerrero y Díaz Loving (1996; cit. en Balderas, 2000, p. 39), ... *denota cualidades de liderazgo e*

interdependencia que permite a los sujetos estudiar y realizar su trabajo en forma optimista.

En cuanto a la dimensión Social, que mide el ... *comportamiento del individuo en la interacción con sus semejantes y abarca tanto las relaciones familiares y amigos como la manera en que una persona realiza sus interacciones con sus jefes o subalternos, conocidos o no*, en su subescala Social 1 (Sociabilidad afectiva), Educado(a)/ Malcriado(a) fue el par de adjetivos con mayor frecuencia con 47 estudiantes (52.2%) con el calificativo "Muy educado(a)", y Celoso(a)/ Seguro(a) fue el de menor frecuencia con 19 estudiantes (21.1%) y su calificativo "Ni celoso(a)/ ni seguro(a)". El resto de los pares de adjetivos que forman esta dimensión se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la subescala Sociabilidad afectiva.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Educado(a)/ Malcriado(a)	47	52.2%	Muy educado(a)
Amable/ Grosero(a)	44	48.9%	Bastante amable
Sumiso(a)/ Dominante	44	48.9%	Ni sumiso(a) ni dominante
Irrespetuoso(a)/ Respetuoso(a)	42	46.7%	Muy respetuoso(a)
Decente/ Indecente	33	36.7%	Bastante decente
Romántico(a)/ Indiferente	29	32.2%	Bastante romántico(a)
Melancólico(a)/ Alegre	23	25.6%	Bastante alegre
Solitario(a)/ Amiguero(a)	22	24.4%	Muy y Bastante amiguero(a)
Reservado(a)/ Expresivo(a)	20	22.2%	Bastante reservado(a)
Celoso(a)/ Seguro(a)	19	21.1%	Ni celoso(a) ni seguro(a)

De acuerdo a los resultados de esta subescala, los estudiantes en cuanto a Sociabilidad afectiva, que es *el estilo afiliativo de relacionarse con los demás*, se perciben como: muy educados, respetuosos, bastante amables, decentes, románticos, alegres, reservados, además de muy o bastante amigueros, ni celosos ni seguros y ni sumisos ni dominantes. Características que menciona La Rosa (1986) son de acuerdo con las prácticas de socialización descritas por Block (1973) y Díaz Guerrero (1982).

Además menciona Balderas (2000), también Díaz Guerrero (1982), dice lo siguiente al describir a los adolescentes mexicanos: *... los jóvenes son generalmente corteses y producen una muy buena impresión en las personas ... son agradables, socialmente sensitivos y se comportan como debe ser en todas ocasiones* (cit. en Balderas, 2000, p. 35). Asimismo La Rosa (1986) agrega que la afiliación tiene particular importancia en la cultura mexicana.

Por lo que se refiere a la subescala Social 2 (Sociabilidad expresiva), del grupo de adjetivos que la componen, el par de adjetivos con mayor frecuencia fue el de Aburrido(a)/ Divertido(a) con 31 alumnos (34.4%) y su calificativo "Bastante divertido(a)" y el de menor frecuencia fue el de Tímido(a)/ Desenvuelto(a) con 21 alumnos (23.3%) y su calificativo "Bastante desenvuelto(a)", los demás adjetivos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la subescala Sociabilidad expresiva.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Aburrido(a)/ Divertido(a)	31	34.4%	Bastante divertido(a)
Trabajador(a)/ Flojo(a)	30	33.3%	Muy y Bastante trabajador(a)
	30	33.3%	
Pesimista/ Optimista	27	30%	Bastante optimista

Continuación de la Tabla 6.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Introverso(a)/ Extroverso(a)	26	28.9%	Ni introvertido(a) ni extrovertido(a)
Desinhibido(a)/ Inhibido(a)	25	27.8%	Ni desinhibido(a) ni inhibido(a)
Deprimido(a)/ Contento(a)	25	27.8%	Bastante contento(a)
Callado(a)/ Comunicativo(a)	22	24.4%	Ni callado(a) ni comunicativo(a)
Tímido(a)/ Desenvuelto(a)	21	23.3%	Bastante desenvuelto(a)

En esta subescala de Sociabilidad expresiva, la cual hace referencia a la *comunicación y expresión del individuo en el medio social*, podemos decir que los alumnos se percibe de la siguiente forma: muy o bastante trabajadores, bastante divertidos, optimistas contentos y desenvueltos, así como ni introvertidos ni extrovertidos, ni desinhibidos ni inhibidos y ni callados ni comunicativos. Resultados que al igual que la subescala anterior, en especial los adjetivos de divertido y desenvuelto, coinciden con lo reportado por Balderas (2000), quién también encontró una ligera tendencia a favor de una mayor sociabilidad expresiva.

En cuanto a la última subescala de esta dimensión, Social 3 (Accesibilidad), el par de adjetivos con mayor frecuencia fue el de Accesible/ Inaccesible con 36 estudiantes (40%) y su calificativo "Bastante accesible", y el de menor Comprensivo(a)/ Incomprensivo(a) con 31 estudiantes (34.4%) y su calificativo "Bastante comprensivo(a)", el resto del grupo de adjetivos que forman esta dimensión se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de la subescala Accesibilidad.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Accesible/ Inaccesible	36	40%	Bastante accesible
Desagradable/ Agradable	35	38.9%	Bastante agradable
Tratable/ Intratable	35	38.9%	Bastante tratable
Comprensivo(a)/ Incomprensivo(a)	31	34.4%	Bastante comprensivo(a)

De esta subescala de Accesibilidad, que define si una ... *persona es accesible a la cual se aproximan los demás con confianza porque podrán contar con su comprensión*, los resultados fueron los siguientes, los alumnos se perciben como: bastante accesibles, agradables, tratables y comprensivos.

Por otro lado en la dimensión Emocional, que ... *abarca los sentimientos y emociones de uno considerados desde un punto de vista emocional intraindividual, interindividual y del punto de vista de su sanidad o no*, en su subescala Emocional 1 (Estados de ánimo), de los 8 adjetivos que forman la dimensión, Animado(a)/ Desanimado(a) tuvo la mayor frecuencia con 40 alumnos (44.4%) y su calificativo "Bastante animado(a)". Miedoso(a)/ Audaz tuvo la menor frecuencia con 26 alumnos (28.9%) y su calificativo "Bastante audaz" (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la subescala Estados de ánimo.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Animado(a)/ Desanimado(a)	40	44.4%	Bastante animado(a)
Cortés/ Descortés	39	43.3%	Muy cortés
Amigable/ Hostil	36	40%	Muy amigable
Frustrado(a)/ Realizado(a)	35	38.9%	Bastante realizado(a)

Continuación de la Tabla 8.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Amargado(a)/ Jovial	34	37.8%	Bastante jovial
Simpático(a)/ Antipático(a)	31	34.4%	Bastante simpático(a)
Feliz/ Triste	28	31.1%	Muy feliz
Miedoso(a)/ Audaz	26	28.9%	Bastante audaz

Con estos resultados se observa que los estudiantes en la dimensión Emocional en su subescala Estados de ánimo, definida como la que ... *caracteriza la vida emocional intraindividual, o sea, los estados de ánimo experimentados en la subjetividad*, se perciben como: muy corteses, amigables, felices, bastante animados, realizados, joviales, simpáticos y audaces.

Respuestas que coinciden con el estudio de Balderas (2000), como una de las subescalas con puntuaciones altas (en particular con los adjetivos animados y felices) y de la que Díaz Guerrero y Díaz Loving (1996), dicen: *es interesante señalar que en la cultura mexicana el tener estados de ánimo en polo positivo se asocia con las experiencias de logro personal. Es decir, una persona jovial es considerada una persona triunfadora, mientras que cuando nos sentimos tristes o deprimidos, principalmente por cuestiones asociadas a nuestras relaciones interpersonales, consideramos que somos menos valiosas en general* (cit. en Balderas, 2000, p. 35).

En la subescala Emocional 2 (Sentimientos interindividuales), el par de adjetivos con mayor frecuencia fue el de Inflexible/ Flexible con 36 estudiantes (40%) y su calificativo "Bastante flexible" y el de menor Amoroso(a)/ Odioso(a) con 23 estudiantes (25.6%) tanto en el calificativo "Muy y Bastante amoroso(a)", el resto se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la subescala Sentimientos interindividuales.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Inflexible/ Flexible	36	40%	Bastante flexible
Afectuoso(a)/ Seco(a)	33	36.7%	Muy afectuoso(a)
Cariñoso(a)/ Frío(a)	33	36.7%	Muy cariñoso(a)
Pasivo(a)/ Activo(a)	32	35.6%	Bastante activo(a)
Pedante/ Sencillo(a)	29	32.2%	Muy sencillo(a)
Amoroso(a)/ Odioso(a)	23	25.6%	Muy y Bastante amoroso(a)
	23	25.6%	

De acuerdo a los resultados que se muestran en la Tabla 9, los estudiantes en cuanto a la subescala de Sentimientos interindividuales, la cual ... *considera los sentimientos que se sienten hacia otras personas*, se perciben como: muy afectuosos, cariñosos, sencillos, muy o bastante amorosos, bastante activos y flexibles.

Esta subescala también coincidió con los resultados encontrados por Balderas (2000), los cuales fueron bastante favorables por el lado positivo del autoconcepto, y que además menciona el autor Díaz Guerrero dice lo siguiente, es ... *un factor que no se encuentra en ninguno de los inventarios de personalidad estadounidense que conoce* (p.37). Asimismo de acuerdo a La Rosa (1986), estas características positivas se deben a las practicas de crianza que enfatizan las buenas relaciones personales, el afecto y la intimidad.

Por último en la subescala Emocional 3 (Salud emocional) con sus 9 pares de adjetivos, los adjetivos con mayor frecuencia fueron Conflictivo(a)/ Conciliador(a) con 34 alumnos (37.8%) con su calificativo "Bastante conciliador(a)" y con menor frecuencia fueron Estable/ Voluble y Ansioso(a)/ Sereno(a) con 21 alumnos (23.3%) con sus calificativos "Bastante voluble" y "Bastante ansioso(a)" respectivamente (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la subescala Salud emocional.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Conflictivo(a)/ Conciliador(a)	34	37.8%	Bastante conciliador(a)
Egoísta/ Generoso(a)	29	32.2%	Bastante generoso(a)
Impulsivo(a)/ Reflexivo(a)	27	30%	Bastante reflexivo(a)
Rencoroso(a)/ Noble	26	28.9%	Ni rencoroso(a)/ ni noble
Temperamental/ Calmado(a)	25	27.8%	Ni temperamental ni calmado(a)
Tranquilo(a)/ Nervioso(a)	25	27.8%	Bastante nervioso(a)
Agresivo(a)/ Pacífico(a)	24	26.7%	Bastante pacífico(a)
Estable/ Voluble	21	23.3%	Bastante estable
Ansioso(a)/ Sereno(a)	21	23.3%	Bastante ansioso(a)

Los resultados de esta última subescala de la dimensión Emocional, muestran que en cuanto a Salud emocional, subescala que ... *enfoca los aspectos intraindividuales e interindividuales desde el punto de vista de su sanidad o no, si son o no productores de salud mental*, los alumnos se perciben como: bastante conciliadores, generosos, reflexivos, nerviosos, pacíficos, estables, ansiosos, ni rencorosos ni nobles y ni temperamentales ni calmados.

Al igual que en las subescala anteriores, estos resultados coincidieron con los reportados por Balderas (2000), especialmente en los adjetivos de conciliador, pacífico y estables (en el caso del estudio de Balderas, los adjetivos de nerviosos y ansiosos, no se presentaron), los cuales muestran una tendencia favorable a una salud emocional positiva, además menciona que Díaz Guerrero y Díaz Loving (1996) dicen lo siguiente: ... *en la cultura mexicana el estilo que predomina es uno de contemplación y armonía social* (p.38).

En cuanto a la dimensión Ética, que recordemos mide ... *la congruencia o no con los valores personales y que son, en general, un reflejo de los valores culturales más amplios o de grupo particulares en una cultura dada*, Leal/ Desleal fue el par de adjetivos con la frecuencia más alta 46 estudiantes (51%) y su calificativo "Muy leal" y Mentiroso(a)/ Sincero(a) fue el de menos con 33 estudiantes (36.7%) y su calificativo "Bastante sincero(a)", los otros 4 se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la dimensión Ética.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Leal/ Desleal	46	51%	Muy leal
Corrupto(a)/ Recto(a)	41	45.6%	Bastante recto(a)
Honesto(a)/ Deshonesto(a)	38	42.2%	Muy honesto(a)
Verdadero(a)/ Falso(a)	34	37.8%	Muy verdadero(a)
Deseable/ Indeseable	34	37.8%	Bastante deseable
Mentiroso(a)/ Sincero(a)	33	36.7%	Bastante sincero(a)

De acuerdo a los resultados que presenta esta tabla, los estudiantes en cuanto a la dimensión Ética se perciben de la manera siguiente: muy leales, honestos, verdaderos, bastante rectos, deseables y sinceros. Siendo los adjetivos honesto y verdadero, los que coinciden en este caso con los reportados por Balderas (2000), y de los que reciben mayor apoyo.

Por último, en la dimensión Ocupacional, del grupo de 8 adjetivos que la componen, Eficiente/ Ineficiente fue el que tuvo la más alta frecuencia con 45 alumnos (50%) con su calificativo de "Bastante eficiente" y la de menor frecuencia fue Puntual/ Impuntual con 24 alumnos (26.7%) con sus calificativos de "Muy y Bastante puntual" (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de los adjetivos de la dimensión Ocupacional.

Adjetivos	Frecuencia	Porcentaje	Calificativo
Eficiente/ Ineficiente	45	50%	Bastante eficiente
Responsable/ Irresponsable	41	45.6%	Muy responsable
Fracasado(a)/ Triunfador(a)	41	45.6%	Bastante triunfador
Capaz/ Incapaz	40	44.4%	Bastante capaz
Estudioso(a)/ Perezoso(a)	35	38.9%	Bastante estudioso(a)
Incumplido(a)/ Cumplido(a)	34	37.8%	Bastante cumplido(a)
Inteligente/ Inepto	34	37.8%	Bastante inteligente
Puntual/ Impuntual	24	26.7%	Muy y Bastante
	24	26.7%	puntual

Con esta última dimensión, en cuanto a lo Ocupacional, dimensión que hace referencia ... *al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión se extiende también a la situación del estudiante como del trabajador, funcionario o profesionista, etc.*; la mayoría de estos jóvenes se percibe como muy responsables, entre muy y bastante puntuales, bastante eficientes, triunfadores, capaces, estudiosos, cumplidos e inteligentes.

Finalmente de acuerdo a los resultados obtenidos y respondiendo a la pregunta, ¿cuál es el autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología?, los estudiantes se perciben de la siguiente forma: muy honrados, muy educados, bastante divertidos, bastante accesibles, bastante realizados, bastante flexibles, bastante conciliadores, muy leales y eficientes.

♦ **Escala de locus de control.**

Por lo que respecta a esta escala, en los resultados sólo se mostrarán las respuestas con mayor frecuencia a cada una de las preguntas que forman cada una de las dimensiones: Fatalismo/ Suerte, Poderosos del macrocosmos, Afectividad, Internalidad instrumental y Poderosos del microcosmos, recordando que las posibles respuestas que los estudiantes podrían dar eran las siguientes:

Completamente en desacuerdo (1)

De acuerdo (4)

En desacuerdo (2)

Completamente de acuerdo (5)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

Los resultados entonces se muestran por cada una de las dimensiones.

Para la dimensión Fatalismo/ Suerte, que se refiere ... a las creencias en un mundo no ordenado en donde los refuerzos dependen de factores azarosos, tales como la suerte o el destino, y de los 14 reactivos que la forman, el que tuvo mayor frecuencia fue el 40 con 47 estudiante (52.2%) en la respuesta 2 y el de menor fue el 18 con 32 estudiantes (35.6%) en la respuesta 2. El resto se presenta en la Tabla 13.

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de los reactivos de la dimensión FATALISMO/SUERTE.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
40. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte	47	52.2%	2
10. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte	44	48.9%	2
12. El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino	44	48.9%	2
6. Que yo tenga un buen empleo es cuestión de suerte	41	45.6%	1
15. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino	40	44.4%	2
30. Como estudiante siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte	40	44.4%	1
2. El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga	39	43.3%	2
32. Puedo subir en la vida si tengo suerte	39	43.3%	2
56. Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte	39	43.3%	2
51. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte	38	42.2%	2
60. Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte	37	41.1%	2
25. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte	36	40%	1

Continuación de la Tabla 13.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
47. No siempre es bueno para mi planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte	33	36.7%	2
18. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte	32	35.6%	2

Con estas puntuaciones se podría decir que los estudiantes creen más en un control interno que externo, además de ser congruentes con lo reportado por Lao (1974; cit. en La Rosa, 1986, p. 203), quién dice que la externalidad disminuye en la medida en la que la persona pasa de la juventud a la edad adulta. Asimismo este resultado es apoyado por el estudio de Díaz Guerrero y Castillo Vales (1982; Id), con estudiantes yucatecos y de la Cd. de México, quienes verificaron que en la medida en que se avanza en edad se pasa de un control externo pasivo a un control interno activo.

En cuanto a Poderosos del macrocosmos, dimensión que se refiere a ... *las personas que tienen el control porque tienen poder, están lejanas del individuo, pero sus acciones repercuten en su vida*. Se encontró lo siguiente: del grupo de 11 reactivos que la forman, los reactivos de mayor y menor frecuencia fueron el 16 con 53 alumnos (58.9%) en la respuesta 1 y el 4 con 31 alumnos (34.4%) en su respuesta 1, respectivamente (Ver Tabla 14).

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de los reactivos de la dimensión PODEROSOS DEL MACROCOSMOS.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
16. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo haga no cambia nada	53	58.9%	1
1. El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto	52	57.8%	2
61. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto	44	48.9%	2
9. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante	42	46.7%	2
37. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada	42	46.7%	2
54. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto	42	46.7%	2
20. Los problemas mundiales están en manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada	37	41.1%	2
5. No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno	35	38.9%	2
43. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino del país	35	38.9%	2

Continuación de la Tabla 14.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
29. Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen	33	36.7%	3
4. Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto	31	34.4%	2 y 3
	31	34.4%	

Como se muestra en la tabla, la mayoría de las puntuaciones son altas, lo cual sigue haciendo referencia a que los alumnos presentan un control interno.

Por lo que respecta a la dimensión de Afectividad, definida como que ... *describe situaciones en que el individuo consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes le rodean*. Los resultados fueron los siguientes: el reactivo con mayor frecuencia fue el 21 con 49 estudiantes (54.4%) en su respuesta 3 y el de menor frecuencia fue el 7 con 28 estudiantes (31.1%) en su respuesta 2, las frecuencias de los otros 7 reactivos se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de los reactivos de la dimensión AFECTIVIDAD.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
21. Si le caigo bien a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo	49	54.4%	3
31. Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo	46	51.1%	2
14. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático	41	45.6%	3
23. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy	38	42.2%	3

Continuación de la Tabla 15.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
42. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás	38	42.2%	2
26. Me va bien en la vida porque soy simpático(a)	37	41.1%	2
57. Muchas puertas se me abren porque soy simpático(a)	37	41.1%	2
52. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy	35	38.9%	4
7. Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente	28	31.1%	2

En general estas puntuaciones muestran una tendencia favorable hacia la Afectividad. Asimismo, esta dimensión en particular como menciona La Rosa (1986), es una de las más importantes en los mexicanos ya que ... *las relaciones amistosas y cálidas ayudan a la población latina a obtener otros objetivos además de los afectivos, como son un buen empleo, mejores puestos en el trabajo, aprobación de jefes y mejores calificaciones.*

En cuanto a Internalidad instrumental, dimensión referente a ... *situaciones en que el individuo controla su vida debido a su esfuerzo, trabajo y capacidades.* De los 10 reactivos que la componen, el de mayor frecuencia fue el 34 con 68 alumnos (75.6%) en su respuesta 5 y el de menor frecuencia el 27 con 41 alumnos (45.6%) y al igual que el anterior en su respuesta 5. El resto de los reactivos se presenta en la Tabla 16.

Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de los reactivos de la dimensión INTERNALIDAD INSTRUMENTAL.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
34. Mejorar mis condiciones de vida es cuestión de esfuerzo personal	68	75.6%	5
49. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo	67	74.4%	5
38. El que yo llegue a tener éxito depende de mí	65	72.2%	5
19. Que yo tenga éxito en mi empleo (ocupación) depende de mí	64	71.1%	5
53. Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades	55	61.1%	5
58. Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí	52	57.8%	5
13. Mi futuro depende de mis acciones personales	46	51.1%	4
44. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí	46	51.1%	5
46. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro	45	50%	4
27. Mi vida está determinada por mis propias acciones	41	45.6%	5

Como se observa en la tabla, esta dimensión fue en la que los estudiantes obtuvieron la frecuencia más alta, situación que muestra que los alumnos de segundo semestre de la Facultad de Psicología, creen más en un control interno de su vida, ya que hacen mayor atribución a sus habilidades, además de

considerar sus capacidades, acciones y esfuerzo (Burón, 1997), lo cual también se apoya con lo que menciona Hiroto (1974), como característico de las personas con un locus de control interno.

Finalmente en la dimensión Poderosos del microcosmos, y tomando en cuenta su definición que ... *se refiere a las personas que tienen el poder están más cercanas y controlan los esfuerzos que le interesan*. El reactivo 41 fue el de mayor frecuencia con 55 estudiantes (61.1%) en su respuesta 2 y el reactivo 24 fue el de menor frecuencia con 34 estudiantes (37.8%) en su respuesta 2, las frecuencias de los 7 reactivos restantes se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17. Frecuencia y porcentaje de los reactivos de la dimensión PODEROSOS DEL MICROCOSMOS.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
41. El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen el poder	55	61.1%	2
48. El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes	48	53.3%	2
45. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder	44	48.9%	2
50. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder	43	47.8%	2
35. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí	42	46.7%	2
17. El puesto que yo ocupe en una empresa depende de las personas que tienen el poder	37	41.1%	2

Continuación de la Tabla 17.

Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	No. de respuesta
39. La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen el poder	36	40%	2
59. Mi sueldo depende principalmente de las personas que tienen el poder económico	35	38.9%	2
24. Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes	34	37.8%	2

Al igual que las dimensiones anteriores, los estudiantes de segundo semestre en la Facultad de Psicología, parecen creer más en poder controlar los refuerzos que a ellos les interesan respecto a personas cercanas.

Finalmente, después de realizar los análisis descriptivos se procedió a realizar una correlación con el propósito de identificar posibles relaciones entre las dimensiones de cada una de las escalas y entre escalas. Los resultados que se encontraron fueron los siguientes:

CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES DE CADA ESCALA.

Para mayor claridad, se presentaran en primer lugar las correlaciones generales de la escala de Autoconcepto y después la de Locus de Control.

◆ Escala de Autoconcepto.

Las dimensiones que presentaron correlaciones significativas en esta escala, son las que se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18. Correlaciones entre dimensiones de la Escala de Autoconcepto.

	Iniciativa	Sociabilidad expresiva	Ocupacional	Ética	Salud emocional	Estados de ánimo
Sociabilidad afectiva	r=.5851 $\alpha=.000$	r=.5100 $\alpha=.000$				
Sociabilidad expresiva	r=.3075 $\alpha=.003$		r=-.2171 $\alpha=.040$	r=-.2079 $\alpha=.049$		
Accesibilidad			r=.3184 $\alpha=.002$		r=.3841 $\alpha=.000$	r=.3551 $\alpha=.001$
Estados de ánimo	r=.2325 $\alpha=.027$			r=.3934 $\alpha=.000$	r=-.3625 $\alpha=.000$	
Sentimientos interindividuales	r=.2309 $\alpha=.029$					
Salud emocional			r=-.3639 $\alpha=.000$			

En primer lugar la dimensión Social, en la subescala Sociabilidad afectiva (Social 1), presentó dos correlaciones las cuales fueron regulares positivas, una de ellas con la dimensión Iniciativa y la otra con la subescala Sociabilidad expresiva de esta misma dimensión (Ver Tabla 18a).

Tabla 18a. Correlaciones de la subescala Sociabilidad afectiva con la dimensión Iniciativa y la subescala Sociabilidad expresiva.

	Iniciativa	Sociabilidad expresiva
Sociabilidad afectiva	$r=.5851$ $\alpha=.000$	$r=.5100$ $\alpha=.000$

La siguiente fue la subescala de Sociabilidad expresiva (Social 2), que presento correlaciones muy bajas, dos de ellas negativas que fueron con las dimensiones Ocupacional y Ética y una de ellas positiva con la dimensión Iniciativa (Ver Tabla 18b).

Tabla 18b. Correlaciones de la Subescala Sociabilidad expresiva con la dimensión Ocupacional, Ética e Iniciativa.

	Ocupacional	Ética	Iniciativa
Sociabilidad expresiva	$r=-.2171$ $\alpha=.040$	$r=-.2079$ $\alpha=.049$	$r=.3075$ $\alpha=.003$

También la última subescala de esta dimensión Accesibilidad (Social 3), presentó correlaciones significativas, éstas se presentaron con las subescalas Estados de ánimo y Salud emocional de la dimensión Emocional y con la dimensión Ocupacional, las cuales fueron bajas positivas (Ver Tabla 18c).

Tabla 18c. Correlaciones de la subescala Accesibilidad con las subescalas Estados de ánimo, salud emocional y la dimensión Ocupacional.

	Estados de ánimo	Salud emocional	Ocupacional
Accesibilidad	$r=.3551$ $\alpha=.001$	$r=.3841$ $\alpha=.000$	$r=.3184$ $\alpha=.002$

Otra dimensión que presentó correlaciones significativas fue la Emocional, en su subescala Estados de ánimo (Emocional 1), la cual presentó dos correlaciones bajas, una positiva con la dimensión Ética y otra negativa con la subescala Salud emocional de esta misma dimensión Emocional, además de una correlación muy baja positiva con Iniciativa (Ver Tabla 18d).

Tabla 18d. Correlaciones de la subescala Estados de ánimo con la subescala Salud emocional y las dimensiones Ética e Iniciativa.

	Salud emocional	Ética	Iniciativa
Estados de ánimo	$r = -.3625$ $\alpha = .000$	$r = .3934$ $\alpha = .000$	$r = .2325$ $\alpha = .027$

Asimismo la subescala Sentimientos interindividuales (Emocional 2), presentó una correlación significativa, la cual fue muy baja positiva con la dimensión Iniciativa (Ver Tabla 18e).

Tabla 18e. Correlación de la subescala Sentimientos interindividuales con la dimensión Iniciativa.

	Iniciativa
Sentimientos interindividuales	$r = .2309$ $\alpha = .029$

Por último la subescala Salud emocional (Emocional 3), al igual que la anterior presentó solo una correlación significativa, que fue baja y negativa con la dimensión Ocupacional. (Ver Tabla 18f).

Tabla 18f. Correlación de la subescala Salud Emocional con la dimensión Ocupacional.

	Ocupacional
Salud emocional	$r = -.3639$ $\alpha = .000$

♦ **Escala de Locus de Control.**

Por lo que respecta a esta escala, las dimensiones que presentaron correlaciones significativas fueron las siguientes (Tabla 19):

Tabla 19. Correlaciones entre dimensiones de la Escala de Locus de control.

	Poderosos del microcosmos	Internalidad instrumental	Afectividad
Fatalismo/ Suerte	$r = .5056$ $\alpha = .000$	$r = -.2721$ $\alpha = .009$	$r = .2910$ $\alpha = .005$
Poderosos del macrocosmos	$r = .2776$ $\alpha = .008$		
Afectividad	$r = .3192$ $\alpha = .002$		

En primer término la dimensión Fatalismo/ Suerte presentó tres correlaciones, una de ellas baja positiva la cual fue con la dimensión Poderosos del microcosmos, y otras dos muy bajas, una de cuales fue negativa con la dimensión Internalidad instrumental y la otra positiva con la dimensión Afectividad (Ver Tabla 19a).

Tabla 19a. Correlaciones de la dimensión Fatalismo/ Suerte con las dimensiones Poderosos del microcosmos, Internalidad instrumental y Afectividad.

	Poderosos del microcosmos	Internalidad instrumental	Afectividad
Fatalismo/ Suerte	$r=.5056$ $\alpha=.000$	$r=-.2721$ $\alpha=.009$	$r=.2910$ $\alpha=.005$

Una dimensión más fue Poderosos del macrocosmos la cual presento una correlación que fue muy baja positiva con la dimensión Poderosos del microcosmos (Ver Tabla 19b.).

Tabla 19b. Correlación de la dimensión Poderosos del macrocosmos con la dimensión Poderosos del microcosmos.

	Poderosos del microcosmos
Poderosos del macrocosmos	$r=.2776$ $\alpha=.008$

Otra dimensión fue Afectividad, que tuvo una sola correlación que fue baja positiva con la dimensión Poderosos del microcosmos (Ver Tabla 19c).

Tabla 19c. Correlación de la dimensión Afectividad con la dimensión Poderosos del microcosmos.

	Poderosos del microcosmos
Afectividad	$r=.3192$ $\alpha=.002$

♦ **Correlación entre dimensiones de la Escala de Autoconcepto y de Locus de Control.**

Finalmente en lo que respecta a la correlación entre dimensiones de las dos escalas (Autoconcepto y Locus de Control), las correlaciones que presentaron correlaciones significativas son las que a continuación se mencionan:

La dimensión que tuvo la correlación más alta aunque baja y negativa fue la subescala Estados de ánimo de la dimensión Emocional (Escala de Autoconcepto) con la dimensión Internalidad instrumental (Escala de Locus de control). Las demás fueron muy bajas y dos de ellas negativas (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Correlaciones entre dimensiones de la Escala de Autoconcepto con las dimensiones de la Escala de Locus de Control.

	Poderosos del macrocosmos	Internalidad instrumental
Estados de ánimo		$r = -.3534$ $\alpha = .001$
Salud emocional		$r = .2445$ $\alpha = .020$
Ocupacional	$r = .2094$ $\alpha = .048$	$r = -.2591$ $\alpha = .014$
Ética		$r = -.2681$ $\alpha = .011$

Por último con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación restantes se aplicó el Coeficiente de correlación de Spearman, de cuyos resultados las correlaciones que resultaron estadísticamente significativas fueron las siguientes:

En primer lugar en la Escala de Autoconcepto, dos subescalas de la dimensión Social y la dimensión Iniciativa fueron las que tuvieron correlaciones significativas con los datos sociodemográficos; la subescala con la más alta correlación aunque baja positiva ($r=.4382$) fue Sociabilidad expresiva con nivel de escolaridad de la madre. El resto de las correlaciones fueron una muy baja y la otra baja positiva con el nivel de escolaridad de la madre; y dos muy bajas positivas con nivel socioeconómico; finalmente una correlación baja negativa con sexo (Ver Tabla 21).

Tabla 21. Correlaciones entre dimensiones de la Escala de Autoconcepto y datos sociodemográficos.

	Sexo	Nivel de escolaridad de la madre	Nivel socioeconómico.
Sociabilidad afectiva		$r=.3426$ $\alpha =.001$	
Sociabilidad expresiva		$r=.4382$ $\alpha =.000$	$r=.2892$ $\alpha =.006$
Iniciativa	$r=-.3412$ $\alpha =.001$	$r=.2746$ $\alpha =.009$	$r=.3074$ $\alpha =.003$

En cuanto a la Escala de Locus de control solo dos de sus dimensiones presentaron correlaciones significativas, la dimensión Afectividad y la dimensión Fatalismo/ Suerte, de las cuales la más alta correlación muy baja positiva y fue de la dimensión Afectividad con edad y las dos restantes fueron muy bajas negativas (Ver Tabla 22).

Tabla 22. Correlaciones entre dimensiones de Escala de Locus de control y datos sociodemográficos.

	Promedio	Edad	Además de estudiar trabaja
Afectividad	$r = -.2087$ $\alpha = .048$	$r = .2418$ $\alpha = .022$	
Fatalismo/ Suerte			$r = -.2147$ $\alpha = .042$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Con base en la revisión teórica hecha, se ha encontrado que dos variables importantes relacionadas con el rendimiento académico son el autoconcepto y el locus de control. La hipótesis de la que se partió para llevar a cabo esta investigación fue que existe una relación entre tales variables y el rendimiento académico de los estudiantes.

En general, se puede decir que este trabajo proporciona solo una parte de lo que es el locus de control, autoconcepto y rendimiento académico y por lo tanto no se podrá generalizar hacia toda la comunidad de la Facultad de Psicología por no ser una muestra tan representativa y amplia.

Por lo que se refiere a los resultados que tienen que ver directamente a los objetivos del presente estudio, el análisis estadístico se realizó por medio de un análisis de frecuencias para las preguntas uno y tres, y de correlaciones para las preguntas restantes.

También se consideraron como variables relacionadas la edad, el estado civil y el trabajo remunerado además de estudiar.

En general los resultados muestran que existe una relación entre algunas dimensiones de la Escala de Autoconcepto y algunas de las dimensiones de la Escala de Locus de control y entre éstas y el rendimiento académico, lo cual se puntualizará a continuación basándose en el marco teórico, las hipótesis planteadas y las características de las personas de la población.

Retomado los datos presentados en los resultados se observó que los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Psicología se perciben como muy honrados, muy educados, bastante divertidos, bastante accesibles, bastante

realizados, bastante flexibles, bastante conciliadores, muy leales y eficientes, aspectos relacionados de acuerdo a Staats y Staats, 1968 y 1979 (cit. en Pérez, 1997), con un autoconcepto favorable ya que estas evaluaciones son positivas. Asimismo como menciona Clemens (1991), Maslow (1989) y Rogers (1994; todos citados en Izquierdo, 2003), estas características son de una persona con autoconcepto alto.

Este resultado también coincide con lo reportado por Díaz Guerrero (1982), La Rosa y Díaz Loving (1991) y Ramírez, (1959; todos cit. en Ochoa, 1999), quienes mencionan que en general los adolescentes presentan un autoconcepto muy positivo.

Además en especial los adjetivos de bastante accesibles, flexibles y conciliadores cumplen en general con las funciones principales mencionadas por Epstein (1973, cit en Salmerón, 1992), las cuales se refieren a que se organiza la experiencia que tiene que ver con la interacción social de acuerdo al interés por evitar la desaprobación en sus relaciones sociales.

Por otra parte debido a que en promedio la mayoría de los alumnos de acuerdo a los teóricos se encuentran todavía en la etapa de la adolescencia [Coleman, 1985; Fernández, 1997 y Gutiérrez, 1989 (cit. en Pérez, 1997); Izquierdo (2003) y Núñez y González- Pienda, 1994], buscan entonces probar que son dignos de confianza y recurren al grupo de referencia por lo que tienden a buscar la aceptación de sus amigos y no existe una mejor forma de hacerlo que mostrando sus mejores características.

Por último, de acuerdo a Bachman et al (1978), Cairns et al (1990), Chubb et al (1997), Mc Carthy y Huges (1982), O' Malley et al (1993, cit en Valle, 1999), Izquierdo (2003), Marsh (1989; cit. en Meece, 2000), Mussen, Conger, Kagan (1982; cit. en Magaña, 1996), Magaña (1996) y Piaget (1969) se puede decir que eran de esperarse estos resultados, porque es durante la adolescencia (en

especial al final de esta etapa) y la adultez temprana cuando se consolida la autoestima.

No obstante, con los resultados obtenidos, es importante resaltar el hecho de que aunque fue favorable el autoconcepto reportado por los alumnos, no se debe dejar de tomar en cuenta el fenómeno que afecta a los cuestionarios de personalidad y que es el de la "deseabilidad social" y como se menciona en el marco teórico es la tendencia de querer verse bien (Coolin, 1990, cit. en Guerrero, 1995), y aunque no es exclusivamente de la adolescencia, la importancia que tienen los "otros significativos" si es mayor en esta etapa.

Por otra parte, se debe considerar lo mencionado por González- Pienda (1993 y Núñez (1992, quienes reportan de acuerdo a su estudio, que el autoconcepto se vuelve más fuerte conforme los estudiantes avanzan en edad, en especial mencionan, a partir de los 13 a los 18 años, y hay que recordar que la mayoría de los estudiantes tenían 19 años. Además como también dice Izquierdo (2003) es a los 20 años cuando la personalidad se estabiliza alrededor de un YO más o menos maduro y bien integrado.

En cuanto al locus de control la dimensión que obtuvo mayor porcentaje de respuestas positivas fue la de internalidad instrumental (75.6%), dimensión que dice La Rosa (1986) *mide la percepción de que los resultados se relacionan con el esfuerzo y la capacidad del individuo*. Es decir, con base a sus respuestas y de acuerdo a Good y Brophy (1996), Lefcourt (1966) y Crandall et al (1965), los estudiantes creen tener control sobre su esfuerzo y capacidad, además de preferir condiciones en donde su habilidad determina el resultado y hace suponer que en pruebas de aprovechamiento obtendrían calificaciones y puntuaciones altas, además de *asumir más la responsabilidad de los que acontece en su vida* (Burón, 1997), y que se ejemplifica con lo escrito por un estudiante "... y no me refiero al destino y a la suerte como algo que nosotros no podemos manejar".

Respuesta que también coincide con la definición dada al término locus de control interno por Canda (1999), Henson y Eller (2000), Hiroto (1974) y Liebert (1999).

De igual forma lo encontrado se puede explicar con los resultados reportados por Mirrels (1970), Milgram (1979), Lao (1974)[los tres cit. en Tamayo, 1993] y Tamayo (1993) quienes dicen que la internalidad aumenta con la edad cronológica, y en particular Tamayo es quien encontró que en sus grupos de 17 a 18, 19 a 20 y 25 a 29 años los puntajes medios eran significativamente los más elevados que de los otros grupos. En conclusión, se observa que en general los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Psicología parecen creer más en un control interno que externo.

Siguiendo con la relación entre autoconcepto y rendimiento académico no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre estas dos variables, es decir, ninguna de las dimensiones de la Escala de Autoconcepto presentó una correlación significativa con el rendimiento académico. Por lo que se aceptó la hipótesis nula: *autoconcepto no se relaciona con rendimiento académico*. Resultado que contrasta con los estudios reportados en el marco teórico, ya que en la mayoría de ellos se reporta la existencia de una correlación estadísticamente significativa (Masquad y Rouhan, 1991; Garzarelli, Everhart y Lester, 1993).

Respecto a la población mexicana resalta la investigación hecha por Télles y Vázquez (1992) con alumnos de primer semestre de preparatoria, y en donde al igual que los autores anteriores encontró que a mayor promedio mayor autoconcepto. Por todo esto se llega a considerar lo expuesto por Murayama et al. (1981) en cuanto a que es posible la existencia de terceras variables que sean la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico (por ejemplo, la conducta del profesor). Situación reflejada en las conclusiones reportadas por Núñez y González- Pienda (1994), en donde dicen que el autoconcepto académico no se encuentra relacionado de forma directa con el rendimiento

académico, sino que su influencia se muestra por medio de las expectativas de logro.

En conclusión, aunque estadísticamente no se encontró una correlación significativa entre autoconcepto y rendimiento académico, esto no quiere decir que no se relacionen, además, en el estudio se realizó una correlación entre autoconcepto y rendimiento en general y no por diferencias en nivel de promedio (ya que no fue uno de los objetivos principales), situación que pudo haber mostrado resultados diferentes, y como menciona Oñate (1987), el que el alumno tenga una medida visible de rendimiento como es el caso de las calificaciones, tanto en sus tareas como en sus actividades académicas, manifiesta en cierta forma su valoración personal, percepción y estima de sí mismo.

Por lo que se refiere a la relación entre locus de control y rendimiento académico, la única dimensión que presentó una correlación estadísticamente significativa aunque muy baja fue Afectividad ($r=-.2087$, $\alpha=.048$), lo cual coincide con Bar-Tal y Bar-Zohar (1977) y Lavin (1984), aunque a diferencia de esta investigación sus correlaciones fueron positivas. Por lo que se refiere a estudios hechos en México, el único estudio con el que se coincide es con el de Muñoz (1995) quien encontró una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y locus de control, sólo que en su estudio fue con las dimensiones de Internalidad (relación baja positiva) y Poderosos del macrocosmos (relación baja negativa).

Con todo esto se acepta la hipótesis alterna: *el locus de control se relaciona con el rendimiento académico*. Además se propone que a mayor afectividad menor rendimiento académico. En conclusión los estudiantes entre menor sea su rendimiento académico en general tienen mayor creencia en sus relaciones afectivas. A grandes rasgos los datos obtenidos de este estudio aportan apoyo para afirmar la relación entre locus de control y rendimiento académico.

Respecto a la relación entre nivel de escolaridad de los padres y autoconcepto de los estudiantes, el nivel de escolaridad de la madre fue el único que presentó correlación, las cuales fueron las siguientes:

La dimensión Iniciativa tuvo una correlación estadísticamente significativa con nivel de escolaridad de la madre ($r=.4382$, $\alpha=.000$), lo que nos lleva a proponer: a mayor escolaridad de la madre, mayor percepción de iniciativa. Lo cual coincide en parte con Pick et al (1988), Miller (1976), Cooper y et al (1983) [todos cit. en Martínez, 2000] quienes dicen que la empatía de la madre hacia su hijo adolescente es determinante para su autoestima, además de lo mencionado por Andrade (1987, cit. en Muñoz, 1995), quien dice que se puede explicar por el mayor contacto que el hijo tiene con la madre.

También la subescala Sociabilidad afectiva tuvo una correlación estadísticamente significativa con nivel de escolaridad de la madre ($r=.3426$, $\alpha=.001$), de lo que se propone lo siguiente: a mayor nivel de escolaridad de la madre mayor percepción de sociabilidad afectiva del estudiante.

Por último la subescala Sociabilidad expresiva presentó una correlación estadísticamente significativa baja con nivel de escolaridad de la madre ($r=.4382$, $\alpha=.000$), por lo que se propone: a mayor nivel de escolaridad de la madre mayor percepción de sociabilidad expresiva en los alumnos.

Con estas correlaciones y aunque solo fue en el caso del nivel de escolaridad de la madre, se aceptó la hipótesis alterna: *el autoconcepto de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología se relaciona con el nivel de escolaridad de los padres*. En conclusión los resultados encontrados reflejan la importancia que tiene la madre en la percepción que tenga el alumno respecto a sus habilidades para relacionarse con los demás.

Por lo que se refiere a la relación entre locus de control y nivel de escolaridad de los padres, en los resultados obtenidos, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, razón por la que se aceptaron las siguientes hipótesis nulas: *el locus de control de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología no se relaciona con el nivel de escolaridad de la madre y el locus de control de alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología no se relaciona con el nivel de escolaridad del padre.*

En general, aunque no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre estas variables, esto no quiere decir que no se correlacionen, ya que tal vez si se hubieran hecho más análisis estadísticos, como son un análisis de varianza por cada nivel de escolaridad de cada uno de los padres (situación en la que las investigaciones han reportado diferencias, pero debido a que no fue uno de los propósitos principales de la tesis no se realizó) probablemente se hubieran encontrado diferencias significativas.

En cuanto a la relación entre nivel socioeconómico y autoconcepto de los alumnos se encontró que las únicas correlaciones estadísticamente significativas fueron las siguientes: primero con la dimensión Iniciativa ($r=.3074$, $\alpha = .003$) siendo está muy baja, lo que significa que a mayor nivel socioeconómico del alumno mayor va a ser su iniciativa para emprender sus actividades, aunque sin dejar de tomar en cuenta que la clase media fue la que tuvo más alto porcentaje, lo que tal vez explique la baja correlación.

Segundo con la subescala sociabilidad expresiva de la dimensión Social la cual presentó una correlación muy baja ($r=.2892$, $\alpha = .006$); con lo cual se propone lo siguiente: a mayor nivel socioeconómico mayor va a ser la comunicación o expresión del estudiante, y al igual que la correlación anterior se debe considerar que la mayoría fue de clase media.

Tomando en cuenta estas correlaciones se aceptó la hipótesis alterna: *el nivel socioeconómico de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología se relaciona con el autoconcepto.*

En general, aunque solo fueron dos correlaciones las que resultaron estadísticamente significativas, se puede decir que coincide en parte con lo reportado por Tyler (1973), Mosier y Kuder (1973) y Center (1949), en cuanto a lo siguiente: dependiendo de la clase social a la que se pertenezca va a ser, por ejemplo la confianza en sí mismo, etc. Situación que también se apoya en lo encontrado por Pérez (1997), con estudiantes universitarios y en especial con la subescala de Autoaceptación (de la escala que aplicó) en donde se presentaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al nivel socioeconómico al que pertenecían los alumnos. En conclusión la investigación muestra datos que llevan a tomar en cuenta la relación entre estas dos variables.

De la relación entre locus de control y nivel socioeconómico, al igual que con el nivel de escolaridad de los padres, no se encontró alguna correlación estadísticamente significativa, por lo que de igual forma se aceptó la hipótesis nula: *el locus de control de los alumnos de segundo semestre en la carrera de Psicología no se relaciona con su nivel socioeconómico.*

En conclusión, aunque estadísticamente no hubo correlaciones estadísticamente significativas, al igual que con el nivel de los padres, no quiere decir que estas dos variables no tengan alguna correlación estadísticamente significativa.

Por otro lado, también se consideró relevante determinar la interacción existente entre las dimensiones de la Escala de Autoconcepto, de cuyo análisis se observó que las correlaciones estadísticamente más significativas fueron las siguientes:

La primera correlación fue entre la subescala de Sociabilidad Afectiva (dimensión Social) con la dimensión Iniciativa ($r=.5851$, $\alpha = .000$), que fue una correlación

regular. Resultado que coincide con los adjetivos reportados por Valdez Medina (1994, tanto en la 3ª. como en la 4ª. Generación), en su dimensión Expresivo Afectiva y que son sentimental, romántico y muy cariñoso, los cuales fueron los que más escogieron los estudiantes en dicha investigación y que también tuvieron la más alta frecuencia en este estudio. Respuestas que dice el autor se explican con base a Newman (1985), por la importancia que tiene la relación de los estudiantes con su grupo de pares del sexo opuesto.

Otra correlación más fue entre esta misma subescala (Sociabilidad Afectiva) con la subescala sociabilidad expresiva ($r=.5100$, $\alpha=.000$), siendo también ésta una correlación regular. Estas dos correlaciones nos llevan a proponer que a mayor percepción de sociabilidad afectiva de los alumnos mayor percepción de iniciativa y sociabilidad expresiva. Cabe mencionar que esta subescala de sociabilidad expresiva desde el estudio de La Rosa (1986) se reportó como la de los mayores puntajes de correlación con las demás escalas, siendo todas ellas positivas y altas.

Asimismo este resultado coincide en parte con los encontrados por Valdez Medina y Reyes Lagunes (1991), quienes reportan en sus conclusiones que los adolescentes se perciben como "sociables, fáciles de tratar y quieren caer bien" y con los de Ochoa (1999), quien menciona en sus conclusiones que los adolescentes se perciben como "alegres, amigables, inteligentes, buena onda y amables".

Además esto nos lleva a considerar lo expuesto por Epstein (1973, cit. en Salmerón, 1992) quien dice lo siguiente, "el autoconcepto se descubre con la experiencia externa, particularmente en la interacción social con los otros significativos", es decir, como la sociabilidad afectiva se refiere al estilo afiliativo del alumno de relacionarse con otros, la percepción que éste tenga lo lleva a percibirse con mayor capacidad de comunicación e iniciativa.

Siguiendo con las interacciones entre las dimensiones del Autoconcepto, se observó que la subescala Sociabilidad Expresiva, de la dimensión Social, presentó correlaciones negativas muy bajas tanto con la dimensión Ocupacional ($r=-.2171$, $\alpha=.040$), la dimensión Ética ($r=-.2079$, $\alpha=.049$) y con la dimensión Iniciativa ($r=.3075$, $\alpha=.003$), con lo que se propone lo siguiente: a mayor percepción de sociabilidad expresiva de los estudiantes menor percepción de funcionamiento y habilidad en el estudio y menor percepción de ética aunque mayor percepción de iniciativa.

Resultado que coincide con lo referido por Pérez (1997) en lo correspondiente a que entre otras cosas es lo que facilita la UNAM, ya que para la autora, es una universidad que favorece la expresión de la opinión personal y además refuerza la comunicación social y es por eso que los alumnos pueden tener un mejor manejo de sus relaciones sociales. En conclusión, aunque los estudiantes no se perciban hábiles (en este caso en el estudio) y éticos no quiere decir que dejen de tomar la iniciativa además de ser comunicativos y expresivos en lo que respecta a su sociedad.

Otras correlaciones también estadísticamente significativas y bajas fueron entre la subescala Accesibilidad (dimensión Social) con la subescala Estados de ánimo ($r=.3551$, $\alpha=.001$), la subescala Salud emocional ($r=.3841$, $\alpha=.000$), [ambas de la dimensión Emocional] y la dimensión Ocupacional ($r=.3184$, $\alpha=.002$), de cuyos resultados se propone que a mayor percepción de accesibilidad en los alumnos mejor percepción de estado de ánimo, mayor percepción de salud emocional y mayor percepción de funcionamiento y habilidad en el estudio.

Resultado que muestra la congruencia entre lo que piensan los estudiantes y lo que sienten, esto es, si se consideran accesibles entonces tienen también sentimientos favorables hacia sí mismos, lo que los lleva a tener un mejor funcionamiento que en conjunto son los tres componentes del autoconcepto (cognitivo, afectivo y conductual).

Otras correlaciones más estadísticamente significativas fueron entre la subescala Estados de ánimo con Salud emocional ($r=-.3625$, $\alpha=.000$) la cual fue muy baja, con la dimensión Ética ($r=.3934$, $\alpha=.000$) baja y con la dimensión Iniciativa ($r=.2325$, $\alpha=.027$) también muy baja, y de lo que se propone: a mayor percepción estado de ánimo, menor percepción de salud emocional (aunque se debe tomar en cuenta que la correlación fue muy baja), mayor percepción de ética y mayor percepción de iniciativa. Esto hace suponer que aunque el estudiante experimente un buen estado de ánimo no quiere decir que sienta bien, sin embargo, también no implica que deje de percibirse como ético y tener iniciativa en sus relaciones sociales.

También la subescala Sentimientos interindividuales (dimensión Emocional) presentó una correlación estadísticamente significativa aunque muy baja con la dimensión Iniciativa ($r=.2309$, $\alpha=.029$), de lo cual se propone que: a mayor percepción de sentimientos hacia los otros mayor iniciativa. Es decir, en la forma de relacionarse con los demás los alumnos se perciben como capaces de emprender la iniciativa.

Finalmente la subescala Salud emocional (dimensión Emocional) también presentó una correlación estadísticamente significativa y muy baja con la dimensión Ocupacional ($r=-.3639$, $\alpha=.000$) y de cuya correlación se propone que: a mayor percepción de salud emocional menor percepción de habilidad y funcionamiento en el estudio (todo esto considerando que la correlación fue muy baja). En otras palabras, entre mayor percepción de salud emocional tenga el alumno su percepción de su habilidad va a ser menos favorable.

Por otro lado, es importante resaltar que en el estudio de Valdez Medina (1994, 3ª. Generación), los adjetivos que más escogieron los estudiantes en su dimensión Ético- moral coinciden con los mismos elegidos por los alumnos en esta investigación, y que son leal, honesto, sincero, responsable y respetuoso (los tres primeros adjetivos en la dimensión Ética, el siguiente en la dimensión Ocupacional

y el último en la subescala Sociabilidad afectiva, de la escala empleada), y que de acuerdo al autor, significa que los valores son muy importantes a esta edad y su falta es altamente castigada por los otros con quienes se convive.

De igual forma, que en la investigación de Valdez Medina, en la dimensión Social-expresiva de su instrumento empleado, los adjetivos amigable y simpático (subescala Estados de ánimo), fueron dos de los adjetivos que tuvieron mayor frecuencia en esta tesis.

Por último en la dimensión Trabajo intelectual del estudio de este autor, dos de los adjetivos en los que coinciden ambas investigaciones son estudioso e inteligente (dimensión Ocupacional de este trabajo), aunque en la investigación de Valdez Medina, menciona que no fue en todos los casos ni todas las veces, situación que explica con base a Newman (1985), es por la edad.

Finalmente, todas las interacciones presentadas por las diferentes subescalas del autoconcepto, de acuerdo a La Rosa (1986) coinciden con las teorías de la personalidad, que mencionan que el ser humano no está constituido de conductas separadas sino que *es una unidad biopsíquica, en la cual las ganancias en un área repercuten en las demás.*

De igual forma se consideró relevante que así como en la Escala de Autoconcepto en la Escala de Locus de control se determinarán las interacciones existentes entre sus dimensiones, por lo que al realizar el análisis correspondiente se encontró lo siguiente:

La dimensión Fatalismo/ Suerte presentó tres correlaciones estadísticamente significativas, una de las cuales fue baja con la dimensión Poderosos del microcosmos ($r=.5056$, $\alpha=.000$) y las otras dos muy bajas una con la dimensión Internalidad instrumental ($r=-.2721$, $\alpha=.009$) y otra con la dimensión Afectividad ($r=.2910$, $\alpha=.005$) de cuyas correlaciones se propone que: a mayor creencia en los

factores azarosos, mayor creencia en poderosos del microcosmos, menor creencia en el control de la vida y mayor creencia en conseguir objetivos a través de relaciones de afecto. Aspectos que se relacionan con un locus de control externo (Burón, 1997; Henson y Eller, 2000 y Tamayo, 1993).

Otra correlación estadísticamente significativa fue la de la dimensión Poderosos del macrocosmos con Poderosos del microcosmos ($r=.2776$, $\alpha=.008$), de la cual se propone que a mayor creencia de los alumnos en poderosos del macrocosmos mayor creencia en poderosos del microcosmos (en el caso de la escuela en el poder del profesor). Es decir, si los alumnos creen que las grandes decisiones del país y del mundo están en manos de otros y ellos no pueden hacer nada mayor va a ser su creencia en cuanto al poder que tienen las personas que lo rodean en su vida diaria.

Una última correlación estadísticamente significativa fue entre la dimensión Afectividad con la dimensión Poderosos del microcosmos ($r=.3192$, $\alpha=.002$), con lo que se propone que: a mayor creencia de obtener sus objetivos a través de relaciones de afecto mayor creencia en el poder del profesor, lo cual coincide con lo dicho por La Rosa (1986, 1988), quién menciona que a través de relaciones amistosas y cálidas además obtener objetivos afectivos también se consigue en el caso de los estudiantes mejores calificaciones.

Por otra parte, se consideró importante determinar las interacciones existentes entre las dimensiones tanto de la Escala de Autoconcepto como de la Escala de Locus de control, por lo que al realizar el análisis correspondiente se encontró que una de las correlaciones estadísticamente significativas fue entre la subescala Estados de ánimo con Internalidad instrumental ($r=-.3534$, $\alpha=.001$), y de la que se propone lo siguiente: a mayor percepción de estado de ánimo mayor creencia de los alumnos en su capacidad de control de su propia vida.

La siguiente correlación estadísticamente significativa se observó entre la subescala Salud Emocional con la dimensión Internalidad instrumental ($r=.2445$, $\alpha=.020$), de esta correlación se propone que: a mayor percepción de salud emocional mayor creencia en la capacidad de control de la propia vida.

Otras correlaciones más estadísticamente significativas, pero las dos muy bajas fueron las que se encontraron entre la dimensión Ocupacional con la dimensión Poderosos del macrocosmos ($r=.2094$, $\alpha=.048$) y con la dimensión Internalidad instrumental ($r=-.2591$, $\alpha=.014$), de las que se propone que: a mayor percepción de funcionamiento y habilidad en el estudio de los estudiantes mayor creencia en poderosos del macrocosmos y menor creencia en el control de su propia vida.

Finalmente la dimensión Ética tuvo una correlación estadísticamente significativa con la dimensión Internalidad instrumental ($r=-.2681$, $\alpha=.011$) y de la que se propone: a mayor percepción de ética menor creencia del estudiante en el control de su vida.

En general, estos resultados coinciden con los encontrados tanto por Morrison y Morrison (1979), Lloyd, Chang y Powell (1979), Milgram y Milgram (1975)), y Eisenberg (1994), quienes reportan que existe una correlación significativa entre autoconcepto y locus de control.

Para terminar, debido a que se observaron interacciones relevantes entre la variable sexo con la Escala de Autoconcepto y las variables edad y el trabajo remunerado además de estudiar con la Escala de Locus de control, se presentan a continuación las correlaciones estadísticamente significativas más relevantes:

En primer lugar, la dimensión Iniciativa tuvo una correlación estadísticamente significativa, aunque muy baja y negativa con la variable sexo ($r=-.3412$, $\alpha=.001$). Resultado que coincide con lo encontrado por Balderas (2000), quién también encontró una correlación alta entre esta misma dimensión con la variable sexo,

siendo en su estudio, la correlación más alta en los hombres que en las mujeres, con lo que se propone lo siguiente: dependiendo del sexo de una persona va a ser la iniciativa que va a tener en sus diferentes campos de actividad. Además de acuerdo a Díaz Guerrero y Díaz Loving (1996; cit. en Balderas, 2000, p. 39), *está escala denota cualidades de liderazgo e independencia que permiten a los sujetos estudiar y realizar su trabajo en forma optimista*, características importantes para los futuros profesionistas.

En cuanto a la Escala de Locus de control la dimensión Afectividad tuvo una correlación estadísticamente significativa con la edad ($r=.2418$, $\alpha=.022$), lo que nos lleva a proponer que: a mayor edad mayor creencia en conseguir los objetivos a través de relaciones de afecto.

Una dimensión más de esta escala fue Fatalismo/ Suerte que presentó una correlación estadísticamente significativa pero muy baja y negativa los alumnos que además de estudiar tienen un trabajo remunerado ($r=-.2087$, $\alpha=.048$), lo que nos lleva a proponer lo siguiente: si el estudiante además de estudiar trabaja presenta mayor creencia en factores azarosos. En conclusión debido a que el estudiante se desenvuelve en otro ambiente como es el trabajo esto hace pensar que tenga mayor creencia en factores azarosos como son la suerte, el destino, u otros.

CONCLUSIÓN GENERAL.

Retomando los resultados obtenidos, discusión y conclusión, y haciendo referencia principalmente al título de esta tesis, se concluye de forma general lo siguiente:

Tanto el autoconcepto como el locus de control de los estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Psicología es favorable, ya que las dos variables presentaron puntuaciones altas, situación que de acuerdo a los teóricos son

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

- La muestra solo fue del turno matutino. Investigar estos resultados en alumnos del turno vespertino.
- Seleccionar un instrumento que mida específicamente autoconcepto académico, ya que la Escala de Autoconcepto de Jorge La Rosa no lo considera particularmente.
- Utilizar un instrumento que mida el locus de control escolar, porque al igual que la escala anterior, la empleada no lo mide de forma específica.
- Para futuras investigaciones se aconseja utilizar muestras heterogéneas y de mayor número.
- Llevar a cabo un estudio longitudinal para investigar si las variables (autoconcepto, locus de control y rendimiento académico) se modifican en función de la edad y los cambios que acarrea (mejor promedio, independencia económica de los padres, matrimonio, hijos, etc.).
- Realizar una investigación donde se contemple el rendimiento académico por materias.
- Hacer el estudio con estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento académico.

REFERENCIAS.

- Acuña, M. (2002). Evaluación de las actitudes y la percepción ambientales y el locus de control en adolescentes urbanos [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguilar, R.M. (1994). Orden de nacimiento, autoconcepto y locus de control [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Aranda, A. V. y García, F.(1987). Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar, en alumnos de nivel licenciatura de la U.P.I.I.C.S.A. [tesis de licenciatura]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ardivin, Bustos, Gayó y Jarpa. (Junio, 2001). Locus de control, control conductual percibido y su relación con la intención de petición de uso de condón en mujeres universitarias de la Ciudad de Concepción. Universidad de Concepción.
- Balderas, A. (2000). La filosofía de vida y su relación con el autoconcepto del mexicano. [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Baum, S. (1998). Algunas variables que intervienen en el éxito escolar de los alumnos de la carrera de Médico cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Burón, J. (1997). Motivación y aprendizaje. (3ª. Edición). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- Canales del Olmo, E. (1991). Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Canda, F. (1999). Diccionario de Pedagogía y Psicología. Madrid, España: Cultural.
- Coleman, J. (1985). Psicología de la adolescencia II. Madrid, España: Morata.
- Contreras, S. (noviembre, 1994). La autoestima y la motivación en el rendimiento escolar. En Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 48,(pp. 105-108).
- Contreras Vázquez, R. (1983). Relación entre el rendimiento escolar y las características individuales de los estudiantes. [tesis de licenciatura]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Durán, T. (Mayo, 2002). Seminario de Investigación Pedagógica: "Valoración de creencias, actitudes e intenciones". [página en Internet]. [www. filos.unam.mx/ POSGRADO/ seminarios/ teresita](http://www.filos.unam.mx/ POSGRADO/ seminarios/ teresita)
- Eisenberg, A. (1994). Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control. [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Espinosa, R. (1999). La personalidad del adolescente y del joven adulto en un ecosistema tradicional: Ciudad de Puebla. [tesis de doctorado]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Fernández, C. (1997). Percepción del autoconcepto en un grupo de adolescentes de nivel escolar medio superior [tesis de licenciatura]. D.F. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- García, F. y Doménech, F. (1999). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. En Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1, 0. [página en Internet] // reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html.
- Gil, R. (1997). Manual para tutorías y departamentos de orientación. Madrid, España: Escuela Española.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). Psicología Educativa Contemporánea. D.F., México: McGraw- Hill.
- Guerrero, A. (1997). Deseabilidad social de las emociones celos y envidia. [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández, P. (1991). Psicología de la Educación. D.F., México: Trillas.
- Henson, K. y Eller, B. (2000). Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México: International Thomson Editores.
- Izquierdo, C. (2003). El mundo de los adolescentes. México: Trillas.
- Kissler, R. y Lichtenstein- Rother, L. (1983). Diccionario de ciencias de la educación. Madrid, España: Ediciones Rioduero.
- La Rosa, J. (1986). Escalas de Locus de control y autoconcepto: Construcción y validación [tesis de doctorado]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Lavin, S. A. M. (1984). Locus de control y rendimiento escolar en adolescentes. [tesis de licenciatura]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística. En la investigación social. (2da. Edición). México: Harla.
- Liebert, R. (1999). Personalidad. Estrategias y temas de Liebert y Spiegler. (8ª. Edición). México: International Thomson Editores.
- López, E.; Villatoro, J.; Medina-Mora, M.E. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del Rendimiento académico en estudiantes mexicanos. En Revista Mexicana de Psicología, XIII, 1. (pp. 37-47).
- Macías, M. (1988). La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986. [Tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Magaña, L. (1996). Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Magaña, L. (1997). La Orientación Educativa en la evaluación del autoconcepto y su repercusión en el rendimiento académico. En Memorias del 2º. Congreso Nacional de Orientación Educativa. D.F. México. A.M.P.O.
- Martínez, A. M. (2000). El autoconcepto en jóvenes universitarios con diferentes niveles de protección coital. [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Medina, A. (1998). Autoestima y rendimiento académico de grado [tesis de maestría]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. México: Mc Graw Hill.
- Muñoz, M.L. (1995). Locus de control, orientación de logro y rendimiento escolar en adolescentes [tesis de licenciatura]. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- North Central Regional Educational Laboratory (2002). [página en Internet] www.shpm.com/articles/growth/selfart.html
- Núñez, J. y González- Pienda, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Ochoa, A. (1999). La adolescencia desde la perspectiva del adolescente. [tesis de doctorado]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Oñate, M.P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid, España: Narcea.
- Oñate, M.P. de y García, R. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J. A. Bueno (eds.). Psicología de la Educación. Barcelona, España: Alfaomega.
- Pérez, C. (1997). Estudio del autoconcepto en estudiantes de las carreras de Ingeniería en computación e Ingeniería en sistemas computacionales de la UNAM y el ITESM. y su relación con el nivel socioeconómico. [tesis de licenciatura]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Quesada, R. (1997). La predicción del desempeño escolar en la formación profesional de psicólogos. Avances de una investigación. En Comisión para el Cambio Curricular. Hacia el Cambio Curricular. Vol.1. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Salmerón, H. B. (1992). Coterapia grupal, sus efectos en el autoconcepto. [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Soto, L. y González, S. (1995). ¿El autoconcepto del egresado de la carrera de Psicología influye para que se titule o no se titule? [tesis de licenciatura]. D.F. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Tamayo, R. (1993). Locus de control: Diferencias por sexo y por edad. En Acta psiquiát psicol Am lat 39(4), (pp. 301- 308).

- Valdez, J. L. (1994). El autoconcepto del mexicano. Estudios de validación. [tesis de doctorado]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Valle, M. (1999). Autoestima, conocimientos sobre el SIDA y patrones de conducta sexual adictiva en jóvenes universitarios. [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Valle, González, Rodríguez, Piñero y Suárez (Septiembre- Diciembre, 1999). Causal attributions, self- concept, and Motivation in students with high and low academic achievement. En Revista Española de pedagogía. No. 214 [página en Internet] www.emporia.edu

- Vega, J. L. (1986). Psicología de la Educación. Diccionario Ciencias de la Educación. Madrid, España: Anaya.

- Venegas, M. E. (1993). Evaluación del proceso de admisión a la carrera de Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. [Tesis de maestría]. D.F. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. D.F., México: Prentice Hall.

- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. (7ª. Edición). México: Prentice Hall.

ANEXO 1.**DATOS DEMOGRÁFICOS (personales)**

1. Sexo: Masculino () Femenino ()
2. Promedio de Preparatoria, Bachillerato o equivalente: _____
3. Edad: _____ años.
4. Estado civil:
- () Soltero(a)
- () Casado(a)
- () Divorciado(a)
- () Otro
5. Además de estudiar, ¿usted tiene trabajo remunerado?
- () Sí
- () No
6. Marque el nivel de escolaridad de su padre:
- | | |
|--|---|
| (<input type="checkbox"/>) Analfabeto | (<input type="checkbox"/>) Secundaria o equivalente |
| (<input type="checkbox"/>) Primaria incompleta | (<input type="checkbox"/>) Preparatoria, Bachillerato o equivalente |
| (<input type="checkbox"/>) Primaria completa | (<input type="checkbox"/>) Universidad |
7. Marque el nivel de escolaridad de su madre:
- | | |
|--|---|
| (<input type="checkbox"/>) Analfabeto | (<input type="checkbox"/>) Secundaria o equivalente |
| (<input type="checkbox"/>) Primaria incompleta | (<input type="checkbox"/>) Preparatoria, Bachillerato o equivalente |
| (<input type="checkbox"/>) Primaria completa | (<input type="checkbox"/>) Universidad |

8. Nivel socioeconómico:

 Clase trabajadora Clase media-alta Clase media-baja. Clase alta Clase media

romántico(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	indiferente
pasivo(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	activo(a)
sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	insensible
inflexible	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	flexible
atento(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	desatento
celoso(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	seguro(a)
sociable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	insociable
pesimista	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	optimista

VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES.

GRACIAS.

ANEXO 3.
CUESTIONARIO

(Escala LC)

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ella. Hay cinco respuestas posibles: 1 completamente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4 de acuerdo; 5 completamente de acuerdo. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese su opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas; hay puntos de vista diferentes. CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES.

Gracias.

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

1. El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto 1 2 3 4 5
2. El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga 1 2 3 4 5
3. El caerle bien a la gente me ayuda a resolver muchos problemas 1 2 3 4 5
4. Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto. 1 2 3 4 5
5. No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno. 1 2 3 4 5
6. Que yo tenga un buen empleo es una cuestión de suerte. 1 2 3 4 5

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de gente que tiene poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Mi futuro depende de mis acciones presentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. El puesto que yo ocupe en una empresa depende de las personas que tienen el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Que yo tenga éxito en mi empleo (ocupación) depende de mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Si le caigo bien a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me va bien en la vida porque soy simpático(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mi vida está determinada por mis propias acciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Para resolver la mayoría de los problemas necesito ayuda de gentes importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Como estudiante siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Puedo subir en la vida si tengo suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, familiares, jefes, etc.) trata de decidir lo que sucederá en mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 34. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. El que yo llegue a tener éxito depende de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen el poder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen el poder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino del país | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 47. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Mi éxito dependerá de las personas que tiene el poder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Muchas puertas se me abren porque soy simpático(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Que yo obtenga las cosas que quiero dependen de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Mi sueldo depende principalmente de las personas que tienen el poder económico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 60. Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES.

GRACIAS.