



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

“LA RELACIÓN ENTRE LOCUS DE CONTROL, ASERTIVIDAD,
ABNEGACIÓN, COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO
ESCOLAR, EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE
SECUNDARIA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTAN:

DALIA MAIGUALIDA JUAN HERNÁNDEZ

BARBARA GRISSEL MENDEZ BASTIDA

TUTOR: ALEJANDRO BALDERAS GONZALEZ.

RUBEN LARA PIÑA

JULIETA BECERRA CASTELLANOS

MARIA FELICITAS DOMINGUEZ ABOYTE

OTILIA AURORA RAMÍREZ ARELLANO



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 Dalia.

A mis padres Víctor y Marlene:

*Por haberme brindado su apoyo incondicional. Papás les agradezco mostrarme con su ejemplo, que las cosas cuestan mucho trabajo, pero con la tenacidad y entereza, todo puede lograrse. Pero principalmente el haberme dado la vida, tanto amor y ser mi mayor aliciente.
Los amo.*

A mis hermanos Víctor y Magalí:

Gracias por ser mis amigos, por cuidarme y tratar de enseñarme alternativas para no tropezar demasiado.

A Mauricio y Kevin:

Mis niños gracias por darme a diario una lección de vida con su inocencia, y gracias por hacerme feliz con cada una de las sonrisas que me regalan.

A Marco Antonio Ávila Valle.

*Gracias por estar a mi lado,
por regalarme una nueva
y linda experiencia de vida.
Tu confianza y apoyo me
impulsan a salir cada día
adelante. Gracias por ser
uno de mis más grandes
pilares. Te amo.*

A Viridiana Torres Juan (+).

*Te prometí que esta profesión
que ambas decidimos era
nuestra vocación,
la culminaría por las dos.
Mi entrega y esfuerzo es
y será siempre doble, porque
tú eres una gran motivación.
Que Dios te guarde. Te quiero prima.*

A mis primos Juan y Santibáñez-Hernández:

*Gracias por: confiar en mí,
apoyarme en todo momento, ser
mis hermanos, mis cómplices y
sobre todo por demostrarnos
que siempre estaremos cuando
nos necesitemos. Los quiero mucho.*

A Barbara:

Nena, gracias por estar siempre conmigo, por tu apoyo. Esta tesis fue una aventura y una meta más que nos propusimos y cumplimos. Y sé que no se quedará hasta aquí, porque aún cuando seamos adultas mayores, estaremos emprendiendo nuevas cosas. Te quiero mucho, gracias por ser mi hermanita.

A Mauricio López:

Amigo gracias por todos esos Consejos brindados, que con tu inteligencia me llevaban a una buena solución, por escucharme por alentarme a seguir adelante , por ser ese complemento y eje en nuestra amistad. Te quiero.

A mis amigos:

Les agradezco que siempre estén al pendiente de mí, sé nunca voy a estar sola y que siempre contaré con ustedes y ustedes conmigo.

A toda mi familia:

*Gracias por tener confianza en mí
y por brindarme su apoyo y experiencia
para ser mejor. Los quiero.*

A la Maestra Julieta García Pérez:

*Muchas gracias, por toda la orientación
brindada, no sólo fue una guía también
es una gran amiga. Esta tesis, es fruto del
esfuerzo y dedicación que usted me alentó.
Le agradeceré infinitamente.*

Agradecimientos Barbara:

*A Dios por darme la
Oportunidad de estudiar lo
que mas amo y la gran
familia que tengo*

A mis padres Margarita y Antonio:

*A mi papá por enseñarme a volar
con libertad y confianza.
Por enseñarme a luchar, esforzarme
Y ser mejor persona, por ser mi apoyo,
Incondicional. Y por amarme tanto
¡GRACIAS!*

*A ti mamá por estar siempre a Mi lado,
por tus grandes consejos. Por permitirme
crecer a tu lado, por tus noches de
desvelo y todo tu amor. Por enseñarme a
siempre ver algo positivo, por guiarme en
los días mas oscuros de mi vida, por ser
mi amiga y mi ejemplo a seguir.
¡GRACIAS, TE AMO!*

A Sandra, mi hermanita:

*A ti mi pequeña, por darme cada
Día una nueva experiencia de vida,
Por mostrarme que lo simple nos
Hace Grandes. Te Quiero eres muy
Importante en mi vida y recuerda
Que este logro no es sólo mío
Es de las tres.*

¡GRACIAS SAN!

A mi gran familia:

*A mis abues Esperanza y Bonifacio,
a mis tíos y tías por enseñarme
que el Amor hace la Fuerza. A mi
tío Pablo por ser como un hermano.
A mis primas de la mas grande
A la peque, gracias por
Dejarme crecer con ustedes
Y compartir sus locuras.*

A Luis:

*Gracias por estar y tratar de
Esbozar en mí una sonrisa.*

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

*Por enseñarme a volar en sus aulas
Ceceacheras y cobijarme después en la
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Por darme la oportunidad de estudiar lo
Que mas quiero, por permitirme llevarme un
Gran recuerdo y enseñanzas de sus aulas y
Pasillos. ¡México! ¡pumas! ¡universidad!
¡goya, goya,!*

A mis amigos:

*De carrera y de vida, por todas
Aquellas cosas que recordamos
¡Gracias! A Jorge, a mis
Amigos del C.C.H, a Dalía,
¡Lo logramos! Y a mis amigos de la
FES-Z. En especial a Maigua y Maurí
por ser compañeros de vida y
conocimiento, incondicionales
para mí, por todo su apoyo. Los
quiero.*

A todos mis profesores:

*Por enseñarme que somos capaces de
Cualquier cosa, por sus enseñanzas
Académicas y personales. Gracias.
Todos y cada uno han dejado su
Huella.*

*Y a todos aquellos que de
uno u otro modo me ayudaron
a concluir este paso en mi
vida e impulsaron para la
culminación de este trabajo
GRACIAS!*

Agradecimientos:

A la Escuela Secundaria No. 74 "Narciso Bassols", por la disposición y facilidades, porque gracias a su colaboración, se pudo realizar esta investigación. A sí mismo le agradecemos a las autoridades, por brindarnos su confianza y abrirnos las puertas de su institución.

A Alejandro Balderas González.

Gracias por guiarnos en nuestro camino hacia el conocimiento y a la pasión por la investigación.

A Felicitas y Aurora:

Sus consejos y enseñanzas han sido un importante eje en nuestra formación.

INDÍCE

Resumen	5
Justificación	6
Capítulo 1. Etnopsicología del Mexicano	
1.1 Antecedentes Históricos	8
1.2 Postulados de la Etnopsicología	10
1.3 Fines de la Etnopsicología	11
Capítulo 2. Locus del Control	
2.1 Antecedentes Históricos	13
2.2 Definición	14
2.3 Características de los individuos con Locus de Control interno y externo	16
2.4 Enfoque Teórico Mexicano	17
Capítulo 3. Asertividad	
3.1 Antecedentes Históricos	19
3.2 Definición	20
3.3 Características de la No asertividad – Agresividad - Asertividad	23
3.4 Enfoque Teórico Mexicano	27
3.5 Estudios Realizados entre Asertividad- Rendimiento Escolar	28
Capítulo 4. Abnegación	
4.1 Definición	30
4.2 Estudios Realizados	31

Capítulo 5. Adolescencia	
5.1 Definición	34
5.2 Perspectiva Psicoanalítica	36
5.3 Perspectiva Cognitiva	39
Capítulo 6. Rendimiento Escolar	
6.1 Definición	41
6.2 El Sistema Educativo Mexicano	43
6.3 Factores que influyen en el Rendimiento Escolar	45
Capítulo 7. Método	47
Capítulo 8. Resultados	53
8.1 Factor Fatalismo / Suerte	54
8.2 Factor Poderosos del Macrocosmo	56
8.3 Factor Afectividad	58
8.4 Factor Internalidad Instrumental	59
8.5 Factor Poderosos del Microcosmo	61
8.6 No Asertividad	63
8.7 Asertividad por Medios Indirectos	64
8.8 Asertividad en Situaciones Cotidianas	66
8.9 Abnegación Personal	67
8.10 Abnegación Social	69
8.11 Abnegación y Salud	70
8.12 Abnegación existencial	72
8.13 Rendimiento Escolar	73
8.14 Correlaciones	75
8.14.1 Poderosos del Macro cosmo / Rendimiento Escolar	76
8.14.2 Poderosos del Micro cosmo / Rendimiento Escolar	76

8.14.3 Internalidad Instrumental / Abnegación y Salud	77
8.14.4 Poderosos del Macro cosmo / Asertividad por Medios Indirectos	78
8.14.5 Fatalismo y suerte / Rendimiento Escolar	78
8.14.6 Asertividad en Situaciones Cotidianas / Abnegación Existencial	79
8.14.7 Asertividad por Medios Indirectos / Rendimiento Escolar	80
8.14.8 Internalidad Instrumental / Asertividad en Situaciones Cotidianas	80
8.14.9 Internalidad Instrumental / Rendimiento Escolar	81
8.14.10 Fatalismo y Suerte / Abnegación y Salud	81
8.14.11 Poderosos del Macro cosmo / No Asertividad	82
8.14.12 Internalidad Instrumental / Asertividad por Medios Indirectos	83
8.14.13 No Asertividad / Rendimiento Escolar	83
8.14.14 Fatalismo y Suerte / No Asertividad	84
8.14.15 Abnegación Personal / Rendimiento Escolar	85
8.14.16 Afectividad / Abnegación Personal	85
8.15 Correlaciones presentadas por la muestra	86
Discusión	88
Conclusión	91
Bibliografía	94
Anexos	101

RESUMEN

El paradigma de la etnopsicología postula que deben existir psicologías endémicas de cada cultura, por ello, se ha desarrollado la etnopsicología mexicana. Desde este paradigma, la presente investigación, tuvo la finalidad de encontrar la relación entre locus de control, asertividad y abnegación, como predictores del rendimiento escolar. La muestra con la que se trabajó fue 120 estudiantes de una escuela Secundaria, a los que se aplicó la escala de locus de control de La Rosa (1986) y el inventario de asertividad de Flores Galaz (1994), la escala de abnegación de Avendaño-Sandoval y Díaz-Guerrero (1990), su rendimiento escolar estuvo en función de la evaluación bimestral proporcionada por la escuela. Los datos arrojados se analizaron mediante el coeficiente de relación de Pearson para encontrar la relación existente entre locus de control, asertividad, abnegación y rendimiento escolar.

Los resultados obtenidos mediante el coeficiente de relación de Pearson, muestran que los estudiantes de rendimiento escolar alto, poseen características de locus de control interno, asertivos y no abnegados, de acuerdo en el contexto cultural en el que se encuentre.

Por otro lado, el factor afectividad de la Escala de Locus de Control muestra una influencia mutua con el factor abnegación personal, debido a que una depende de a otra, es decir, para que los adolescentes muestren la característica de amor afiliativo por encima de sí mismos se debe dar la condición del factor afectividad.

JUSTIFICACIÓN

Con el conocimiento de la falta de estudios referentes a la relación existente entre locus de control, asertividad, abnegación y rendimiento escolar, el presente trabajo tiene la finalidad de indagar sobre la relación entre dichos temas; tomando como referencia la Etnopsicología Mexicana, considerando que el marco cultural del mexicano da un gran respeto a las deidades, poniendo en éstas gran responsabilidad de sus actos / decisiones (Díaz-Guerrero ,1967). De esta misma manera el individuo deja de lado su asertividad no expresando sus deseos y necesidades, permitiendo que un agente externo decida por él.

Desde las primeras etapas de vida se transmite la enseñanza de respeto a las jerarquías dentro de la familia o en su defecto por los rangos de edad. En consecuencia los mexicanos presentan un locus de control externo, son no asertivos, más abnegados y esto se refleja en un bajo rendimiento escolar. Desde esta perspectiva para las autoras parece importante que en las primeras etapas del desarrollo se enseñara a los sujetos a ser responsables de sus decisiones; así como, de sus resultados. Con ello se lograrían sujetos con un locus de control interno, asertivos, no abnegados y por ende con rendimiento escolar alto.

ETNOPSICOLOGÍA DEL MEXICANO

En los últimos años el contexto cultural ha sido el punto de partida de algunos estudios dentro de la Psicología social, lo cual lleva, a dar importancia al estudio de la etnopsicología, ya que, ésta permite caracterizar a un individuo de acuerdo al medio en el cual se desarrolla.

Para ahondar sobre significados de la etnopsicología, es conveniente abordar el concepto de cultura. Kimble, Hirt, Díaz-Loving, Hosch, Luckner y Zárate (2002) definen la cultura como un sistema organizado de significados que incluye actitudes, valores y conductas que son compartidas por un grupo de personas y que se transmiten de una generación a otra.

Para fines de la psicología la cultura es fundamental, ya que, es por medio de ésta que se pueden explicar las conductas compartidas entre los grupos sociales, no obstante, ayuda a diferenciar las conductas individuales de los mismos. De acuerdo con Díaz-Guerrero (1979) además del individuo hay otras fuerzas, generalmente contraculturales, que carcomen las tradiciones culturales. Entendiendo como contracultura el efecto que tiene los movimientos generados por la juventud, el avance de la ciencia y tecnología, la educación liberal, la modernización, la urbanización, la movilidad social, la migración, la comunicación de masa, y, ocasionalmente, revoluciones políticas y religiosas. Tanto como la rebelión individual, todas las anteriores promueven el cambio en los sistemas sociales.

La etnopsicología es “la ciencia que descubre y estudia las creencias universales, cuasi universales y minoritarias, pero psicológicamente importantes para cada

cultura y sus consecuencias sobre la cognición y el comportamiento psicosocial y de la personalidad de individuos, de grupos y de instituciones, en cada hábitat o ecosistema humano” (Rodríguez y Díaz-Guerrero, 1997).

1.1 Antecedentes Históricos

Le Vine (1973) describe cinco conceptos teóricos desde un enfoque hermenéutico acerca de las relaciones entre la cultura y la personalidad, tres de ellas (personalidad es cultura, personalidad mediadora y los dos sistemas en interacción). Con dichos conceptos queda manifiesta la estrecha relación e interacción entre la personalidad y la cultura. En el caso del modelo de la personalidad mediadora, se dice que las prácticas de crianza de los niños para la socialización del sujeto, operan dentro de un conjunto de limitaciones establecidas por los sistemas de mantenimiento de la cultura que, a su vez, funciona para asegurar la supervivencia de la sociedad en relación con su ambiente externo. La personalidad funciona no sólo como influencia causal mediadora entre dos fases de la cultura, sino también como integradora entre ellas.

De acuerdo al diccionario Harper del pensamiento moderno, editado por Bullock y Stallybrass (1977, citado en Díaz- Guerrero, 1967), se define a la etnopsicología como la rama de la psicología que estudia las características de las personas consideradas como miembros de grupos culturales, sociales, religiosos o nacionales. No obstante, otros autores como Kimble, Hirt, Díaz-Loving, Hosch, Lucker y Zárate (2002) la retoman como la investigación de la psicología de las razas y los pueblos.

A pesar de no existir una base científica del surgimiento de la etnopsicología, los estudios llamados de *carácter nacional* fungieron como sustento de ésta, es así, como en 1940 Díaz-Guerrero hace énfasis en el aspecto cultural de cada

individuo, con ello, profundiza en una nueva psicología para cada contexto cultural, resultando lo que hoy conocemos como *etnopsicología mexicana*.

En 1967 Díaz-Guerrero con ayuda de psicólogos, estudiantes, entre otros respaldos proporcionados por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realiza proyectos de investigación transcultural y etnopsicología, a pesar de la represión económica del país y a los factores que afectaban en ese momento al Instituto Nacional de Ciencias del Comportamiento de la Actitud Pública, A. C. (INCCAPAC). Sobre esta misma línea Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984), realizaron una investigación respecto a las dimensiones psicológicas mexicanas, perteneciente de la etnopsicología mexicana, descubriendo que era necesaria una nueva y clara dimensión factorial para entender el locus de control.

Díaz-Guerrero en 1972 postula la teoría Histórica-bio-psico-sociocultural, defendiendo la multicausalidad del comportamiento humano, señalando la importancia del papel de la cultura con relación a éste. En esta línea algunos autores como Triandis (1994) señalan la necesidad de definir universalmente a la cultura, donde Díaz-Guerrero no puede aceptar que el contexto cultural sea definido de esta manera, ya que, la etnopsicología asume que cada ecosistema se desarrolla en un contexto específico, esto es, totalmente distinto a los otros.

En la intención de sustentarse científicamente Díaz-Guerrero, manifiesta la necesidad de crear un modelo, con el cual la etnopsicología tendrá que regirse, creando diez postulados, mencionados en el siguiente apartado.

1.2 Postulados de la Etnopsicología

1. Deberá proclamar la existencia de un ecosistema humano específico.
2. Deberá reiterar que la conducta, particularmente de la personalidad, y el comportamiento social están determinados por una dialéctica que implica intercambios de todo tipo de información entre las predisposiciones biológicas y psicológicas del individuo y de los grupos y, además con las poderosas influencias socioculturales y otras del ecosistema humano donde viven. La etnopsicología por tanto deberá ser interdisciplinaria.
3. Deberá estar de acuerdo en que la cultura es un aspecto importante y medible del ecosistema humano.
4. La cultura¹ incluye afirmaciones verbales y entidades estructurales.
5. La cultura es un sistema de información y fundamentalmente, el resultado de la historia y de la dialéctica cultura-contracultura.
6. Debe iniciar sus exploraciones sistemáticas a través de la medición y determinación de diferencias individuales y de grupo, por medio de afirmaciones verbales y específicas para cada cultura, resultando las premisas histórico-socio-culturales (PHSC).
7. Las premisas deben ser respaldadas por una mayoría de individuos de una cultura determinada y mostrar variaciones autóctonas específicas según las variables geográficas y sociodemográficas. Así mismo se deben mostrar relativamente estables y relacionarse en forma significativa con las variables educativas y demográficas.
8. Las premisas histórico-socio-culturales y las dimensiones psicológicas deben mostrar relaciones significativas con variables biopsicológicas y sociales en una cultura. En particular a las características del estilo

¹ Kroeber y Kluckhohn (1952, citado en Díaz- Guerrero, 2003) definen a la cultura como un conjunto de patrones, explícitos e implícitos, del comportamiento adquirido y transmitido por símbolos, que constituyen el logro distintivo de los grupos humanos, incluyendo su incorporación de artefactos; la médula esencial de la cultura consiste en ideas tradicionales y especialmente de los valores que representan; los sistemas culturales pueden, por una parte, ser considerados como productos de la acción y por la otra como elementos condicionantes de acciones futuras.

cognoscitivo, de la personalidad y del concepto del yo, variables cognoscitivo-intelectual y las variables ecosistémicas básicas.

9. Las premisas histórico-socio-culturales y sus dimensiones derivadas deben mostrar diferencias significativas y de preferencia predecibles a nivel intra como transcultural.
10. Otros caracteres distintos a los de las escalas factoriales de PHSC, como el diferencial semántico de Osgood y las asociaciones verbales libres de Szalay, son descubrimientos etnopsicológicos aceptables, pero que deben mostrar las características funcionales que se requieren de las PHSC (Díaz-Guerrero, 1989).

1.3 Fines de la etnopsicología

Díaz-Guerrero (1989), considera importante que la etnopsicología debe estar bien establecida, proponiendo siete fines que hay que alcanzar:

1. Será importante seguir explorando los sistemas culturales autóctonos, para descubrir y comprender los conceptos locales y las variantes individuales e intraculturales. Dicha exploración permite el diseño de programas para el reforzamiento de los aspectos positivos de las etnopsicologías y eliminar los negativos.
2. Desarrollar psicologías autóctonas completas, esencialmente en el área de la personalidad, el desarrollo cognoscitivo y la conducta social.
3. Determinar hasta qué punto los principios de los procesos psicológicos se aplican a la población, como también, si existen diferencias producidas por la edad, el sexo, la educación, diferencias económicas e individuales.
4. Sondear y determinar la extensión en que las dimensiones de la personalidad, cognición y sociopsicológicas, descubiertas en los países industrializados, son aplicables a las poblaciones locales y no perder de vista si existen diferencias sociodemográficas.

5. Utilizar los datos obtenidos mediante los cuatro primeros objetivos, para ayudar en la interpretación de las diferencias transculturales.
6. Ayudar a la psicología transcultural en el fin de discernir dimensiones psicológicas, leyes y teorías de la conducta humana que sean pertinentes y válidas universal o casi universalmente.

Para finalizar, una etnopsicología deberá ejemplificar, el enfoque científico indispensable desde hace muchos decenios, para una mejor comprensión del desarrollo de la personalidad y de sus funcionamientos normal y anormal.

LOCUS DE CONTROL

Para la etnopsicología del mexicano el locus de control, ha funcionado como un factor de importancia en el modo de afrontar los problemas de éste. Tomando en cuenta que desde las premisas Histórico-socio-culturales, la población mexicana presenta un gran respeto hacia la autoridad fuera de él, como refiere Díaz-Guerrero (1972) la cultura mexicana padece una confusión ante el poder y el amor, es este punto, donde se caracteriza a los sujetos en dos grupos: los que presentan Locus de Control Externo y los que lo presentan Interno.

2.1 Antecedentes históricos

Son diversas las razones para el estudio del locus de control, ya que esta experiencia forma parte de la vida cotidiana del individuo, por ejemplo, cuestionándose con preguntas como: “¿podré obtener buena calificación?, ¿obtendré un buen empleo?, ¿puedo hacer algo por la paz, evitando una catástrofe nuclear?”.

En la vida diaria, la gente tiende a tratar de establecer la relación que se da entre una acción y lo que la 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, 1985), 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 las regularidades que subyacen al contexto físico y social.

Estrechamente relacionado con el control está el refuerzo (La Rosa, 1986). 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 otras lo perciben de forma diferente provocando así una reacción distinta.

Uno de los motivos más importantes para que se dé esta reacción es el nivel en el que el sujeto percibe 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 está controlada ya sea por fuerzas externas a él y que puede ocurrir sin que tengan que ver sus propias acciones (Rotter, 1965).

Sea tanto en el locus de control interno como en el externo la contingencia que se tenga o no 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.

2.2 Definición

Existen distintas definiciones respecto al constructo locus de control, el primero en referirse a este término es Rotter (1965), quien desde la teoría del aprendizaje social considera que el Locus de control en primera instancia está determinado por sus objetivos, es decir, es direccional basándose en las esperanzas y valores de los sujetos. Por lo que lo define como parte del Aprendizaje Social, considerándolo parte de la personalidad, en el cual cada individuo percibe el control del reforzamiento de su conducta en forma interna o externa a él. En 1966 Rotter sitúa el locus de control en la causa, explicando así el impacto del potencial de las conductas emitidas por los sujetos en función de la expectativa y del valor del reforzamiento; es decir, no sólo cuenta la forma en la cual es percibido el

reforzador, ahora, también se hace referencia a lo que espera el sujeto de sí mismo y de su ambiente, partiendo de esto, el sujeto comienza a redefinir los valores de los estímulos. Su teoría se basa en cuatro conceptos:

- a) Expectativa: Es la probabilidad sostenida por el individuo, de que un reforzamiento particular ocurrirá en función de una conducta específica.
- b) Refuerzo: Fortalece la expectativa de que las conductas similares, tendrán como resultado una secuencia aproximada o igual a la conducta anterior.
- c) Situación Psicológica: El sujeto emitirá sus respuestas, con base a la historia del refuerzo, en determinada situación.
- d) Comportamiento potencial: El potencial está en función de la expectativa y el valor del reforzamiento.

La teoría inicia la explicación basándose en el potencial de la expectativa del sujeto, ésta a su vez dependerá del refuerzo valorado específicamente para cada situación psicológica.

De acuerdo con Farré, Laceras y Casas (2002) el Locus de Control es definido como la expectativa sobre la instancia (locus) que debe ser responsable (control de las consecuencias de la propia conducta) de los actos personales. Si las causas de éstas son atribuidas a la responsabilidad (control del individuo), se trata de un locus de control interno. Si se espera que la instancia se localice fuera de las posibilidades de influencia, es decir, que estos hechos sean producto de suerte, causalidad, o cualquier otra causa exterior, se trata de un locus de control externo. El locus de control debe ser considerado como una característica de la personalidad, tomando en cuenta que cualquier extremo entre uno u otro es peligroso para el sujeto, por ello debe buscar un equilibrio entre ambos.

Asimismo Tamayo (1993) refiere que el locus de control (lugar o foco de control), es una construcción teórica elaborada 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 cómo se percibe la causa de algún evento o de una acción, y lo determina la información que el individuo tenga respecto a otro individuo o del objeto de la acción, es decir, el locus de control es la expectativa que la persona tiene acerca de los refuerzos.

Para Lefcourt (1980, citado en Acuña, 2002), 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.

Y finalmente desde la etnopsicología del mexicano, Díaz-Guerrero en 1994 menciona que el locus de control se refiere a qué o quién gobierna el comportamiento del individuo. El locus de control es interno o instrumental cuando quien gobierna las acciones, el comportamiento en general, es precisamente el individuo; es externo o fatalista cuando el individuo cree que su comportamiento es dominado por otros o por el destino.

2.3 Características de los individuos con locus de control interno y externo

Lefcourt (1984) refiere que Rotter inicia el estudio del tema, cuando se percató que en diferentes ocasiones, sus pacientes avanzan en el tratamiento, cambiando su conducta, tomando como referencia las nuevas experiencias que llegaran a vivir. Se percató que los pacientes que eran más reflexivos, mediante el análisis de las nuevas experiencias atribuidas a su comportamiento y a sus propias características, se daban cuenta de diversos detalles de su personalidad y así modificaban su conducta.

El control consiste en analizar cómo las personas vivencian situaciones cuyas causas son atribuidas a otras personas, eventos, o bien, al destino; situándolas fuera del control del sujeto y, si el individuo consideraba que el mismo era el responsable de sus éxitos o fracasos, se le considera con un locus de control interno. Esto de manera general, fue llamado por Rotter en 1966 como control de reforzamiento interno o externo. Ver tabla 1.

Tabla 1. Características de los sujetos con Locus de Control Externo e Interno

Locus de Control Externo	Locus de Control Interno
Resultado de fuerzas ajenas o externas.	Eventos positivos o negativos ocurren como efecto de sus propias acciones
La percepción de los eventos no se relacionan con la propia conducta	Relación directa entre sus comportamientos y los refuerzos y resultados que obtienen
No pueden ser controlados	Control personal

Rotter (1965) menciona que si un individuo está convencido de que tiene poco control en las recompensas o castigos que recibe, entonces tiene poca razón para modificar su conducta, debido a que no podrá alterar la posibilidad de que estos eventos ocurran.

2.4 Enfoque teórico mexicano

Desde la perspectiva de la etnopsicología mexicana el antecedente al locus de control es la importancia a los rasgos de personalidad, ya que son éstos los que intervienen en la apreciación de la identidad propia y la de los demás. De igual modo se debe de tomar en cuenta el contexto situacional en cual se encuentre el individuo, es decir, a partir del contexto, un rasgo de la personalidad será el encargado de hacer que el sujeto reaccione de un modo u otro.

Algunos estudios comparativos de los estilos de afrontamiento utilizados por las personas según su grupo cultural, como el realizado por Barrientos, Hosch y

Moreno (1991, citado en Moreno, 1998) en poblaciones con origen hispano (en su mayoría mexicanos) y poblaciones anglosajonas, sugieren que los estilos y estrategias de afrontamiento en situaciones de crisis utilizados por los hispanos en Estados Unidos, son diferentes a las de otros sectores de la población y difieren de los empleados por los mexicanos dentro de la República Mexicana tomando en cuenta el nivel de cultura de los sujetos. Estos modos de afrontamiento, en sí refiriéndose al locus de control, sitúan a los sujetos en dos puntos de acuerdo a las características de su personalidad, en locus de control interno y locus de control externo.

De acuerdo a este enfoque las autoras consideran que lo adecuado u óptimo sería tener un Locus de Control Interno, ya que, los sujetos podrían afrontar sus deseos / necesidades de una forma positiva para ellos, logrando así un sentido de independencia y autonomía, no obstante, los mexicanos por la cultura del amor utilizan como estrategia de afrontamiento el Locus de Control Externo, lo cual lleva a crear sujetos con personalidad no asertiva dejando de lado sus necesidades

ASERTIVIDAD

Retomando el punto de vista de Díaz-Guerrero (1994) el locus de control y el modo de afrontamiento; asertividad, son dos características que dentro de la cultura mexicana no se refuerzan a menudo en el contexto familiar, ya que, en ésta es muy común que los hijos dependan de los padres no sólo económicamente, de igual modo algunos jóvenes dependen de ellos para tomar decisiones en la vida cotidiana, es por ello que con el paso del tiempo los sujetos no sólo acatan las ordenes u opiniones de los padres sino de las deidades (Dios) o en su defecto de terceras personas con cierta jerarquía para los sujetos, si algo les sucede no es algo suyo, sino externo, la asertividad entra de lleno en este punto, debido a que, es por medio de ésta donde los sujetos aprenden a expresar sus deseos o inquietudes desde sus necesidades sin causar daño a terceros.

3.1 Antecedentes teóricos

El concepto de asertividad nace bajo la tutela de la Psicología Clínica e Industrial en Estados Unidos es por ello que la mayoría de los estudios se realizaron en dicho contexto, entre los años 1940 y 1950. Basándose en la historia del estudio en relación a la conducta asertiva es Salter (1949, citado por Caballo 1991) quien describe las primeras formas de adiestramiento asertivo. Seguido de Wolpe (1958) quien es el precursor del concepto asertividad. Flores-Galaz y Díaz-Loving (2002) señalan el avance del término asertividad se dio después de la década del setenta dando como resultado la importancia a tres enfoques:

- Enfoque Humanista: Centra la asertividad como técnica del desarrollo humano. Algunos de sus representantes son: William James, Abraham Maslow, Carl Rogers, Victor Frank, Eric Fromm.

- Enfoque Conductual: Desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1969), centra la conducta asertiva o no asertiva por medio del aprendizaje de modelos significativos.
- Enfoque Cognoscitivo: Representado por Langer y Jakubowski (1976) quienes sostienen la incorporación de cuatro procedimientos de adiestramiento asertivo:
 1. Enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad.
 2. Ayudar a identificar y aceptar derechos personales y de los terceros.
 3. Reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos.
 4. Desarrollar destrezas asertivas por medio de la práctica activa.

Durante la década de los ochentas surgió una nueva corriente llamada ecléctica que se reflejó en la falta de un pensamiento dominante en relación al término asertividad. En la actualidad se siguen utilizando las mismas posturas en el tema asertividad, aunque, va teniendo un mayor auge en la investigación, tomando como base las necesidades típicas de las relaciones interpersonales y laborales del contexto social (Díaz-Guerrero y Pacheco ,1994)

3.2 Definición

En algunos casos la asertividad de un sujeto se etiqueta como una habilidad social, debido a que, el sujeto hábil es consciente de las realidades en la situación y se encuentra alerta para ser reforzado ante sus esfuerzos, por lo tanto, se representa como una herramienta que permite la interacción entre los sujetos.

Lazarus (1973, citado en Flores-Galaz y Díaz-Loving, 2002) la define como la habilidad para decir no, para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos, positivos y negativos y para iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

Para Cotler y Guerra (1976, citado en Flores-Galaz y Díaz-Loving, 2002) la asertividad es definida como una actividad que involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos del sujeto, es decir, el sujeto no es percibido como un ser pasivo, por el contrario es un sujeto capaz de involucrarse e interactuar con otros para lograr un sujeto capaz de afectar el ambiente, es capaz de defender los propios derechos (derecho a pedir ayuda y a expresar las opiniones) sin vulnerar los derechos del otro, puesto que no hay ningún tipo de orden, menosprecio o agresividad hacia la otra persona; entonces, ser asertivo es expresar los puntos de vista individuales respetando el de los demás. Díaz- Guerrero y Pacheco (1994) señalan que la cultura en la cual se desenvuelva en sujeto tendrá una gran importancia en el modo en el cual éste se desenvuelva en cada situación

Jakubowski y Langer (1978, citado en Flores-Galaz y Díaz-Loving 2002) definen la asertividad como la capacidad de hacer valer los derechos expresando lo que se cree, siente, y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona. Proponen cuatro tipos de conducta asertiva:

1. Asertividad Básica: Es la simple expresión de asentar derechos, creencias y sentimientos personales, expresión de afecto o aprecio hacia otra persona. No implica otras destrezas o habilidades como empatía, confrontación o persuasión.
2. Asertividad Empática: Cuando la persona quiere más que una expresión de sentimientos o necesidades y transmite sensibilidad a otra persona. Implica la transmisión de reconocimiento de la situación o de los sentimientos de la persona.
3. Asertividad Escalar: Implica comenzar con una mínima respuesta asertiva que puede ir acompañada de emoción negativa y una posibilidad de consecuencias negativas.

4. Asertividad Confrontativa: Consiste en describir objetivamente a la persona lo que dijo y lo que hizo, para confrontarlo a los hechos. Implica juzgar a una persona.

Partiendo de la definición de Jakubowski y Langer, Aguilar Kubli (1987) considera que el individuo asertivo:

- Ψ Busca la realización del propio potencial sin explotar a otros o inhibir su desarrollo.
- Ψ Elige por propia voluntad.
- Ψ Tiene y demuestra plena aceptación de sus errores así como de sus aciertos.
- Ψ Asume, emplea y fortalece sus recursos y potencialidades personales.
- Ψ Posee una sensación de bienestar que abarca todos los ámbitos de su vida diaria.
- Ψ Es ambicioso pero comprensivo.
- Ψ Es auto afirmativo pero gentil y considerado.
- Ψ Está dispuesto a tomar el mando, pero también a cederlo conforme a los requerimientos de la situación.
- Ψ Expresa su individualidad como un ser único, no restringido por las expectativas sociales de lo que se debe ser o hacer, pero al mismo tiempo conserva vínculos armónicos con su entorno.

Como consecuencias de dicho comportamiento el sujeto:

- Ψ Seguridad en sí mismo.
- Ψ Respeto a sí mismo.
- Ψ Comunicación positiva con los demás.
- Ψ Será justo y motivante con los demás.
- Ψ Podrá integrarse mejor al grupo.

Ψ Ayudará a los demás.

Ψ Terminará con las relaciones dañinas.

En su mayoría las definiciones de asertividad se han centrado en los aspectos de la expresión emocional de auto expresión, auto conocimiento y a la capacidad de establecer un valor de sí mismo. Díaz-Guerrero y Pacheco (1994) retoman tres aspectos generales de las definiciones:

1. El individuo tiene derecho de expresarse.
2. Es necesario el respeto hacia el otro individuo.
3. Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción.

Cabe señalar que en las culturas colectivistas (se enfatiza en bienestar del grupo sobre el individuo) la respuesta asertiva puede confundirse con una respuesta agresiva. Wolpe (1973) define a la respuesta asertiva como socialmente deseable y la agresión como socialmente reprensible. Dentro de la cultura del mexicano algunas veces se confunde el derecho de defender los puntos de vista individuales con la agresión a terceros, es decir, si no se comparten puntos de vista fácilmente se puede llegar a la agresión verbal / física. Es por ello que se debe de enseñar al sujeto habilidades asertivas como mencionamos anteriormente.

3.3 Características de la No- asertividad, de la Agresividad y de la Asertividad

Nadie es radicalmente no- asertivo, agresivo y menos asertivo, es por ello, que las personas oscilan entre estas conductas, mostrando tendencias acentuadas a una u otra, pero, nunca se mantiene en una sola dirección. Castanyer (1996) propone las siguientes características para cada una de las conductas, tomando

en cuenta aspectos externos, patrones de pensamiento, sentimientos y emociones:

Ψ Persona no – asertiva: No defiende los derechos e intereses personales, respeta a los demás, pero no a sí mismo.

1. Comportamiento externo: Volumen de voz bajo/ tartamudeos/ silencios/ muletillas., huida del contacto ocular/ mirada baja/ manos nerviosas/ Onicofagia², inseguridad para saber qué hacer y decir, frecuentes quejas a terceros.
2. Patrones de pensamiento: Consideran que así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas sacrificadas, constantemente tienen la sensación de ser incomprendidos, manipulados o no tomados en cuenta.
3. Sentimientos/ emociones: Impotencia/ poca energía externa/ recuentes sentimientos de culpabilidad/baja autoestima/ deshonestidad emocional/ ansiedad/ frustración.

Las principales consecuencias de la conducta no- asertiva son: la pérdida de autoestima/ pérdida del aprecio de las personas/ falta de respeto por los demás. Estas personas, presentan algunas veces problemas somáticos, pero, en otras ocasiones tienen estallidos desmesurados de agresividad, los cuales suelen ser incontrolables.

Ψ Persona agresiva Defiende en exceso los derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás: a veces, no los tiene realmente en cuenta, otras, carece de habilidades para afrontar ciertas situaciones.

1. Comportamiento externo: Volumen de voz elevado/ habla tajante/ interrupciones / utiliza insultos y amenazas / contacto ocular retador /

² Onicofagia hábito de morderse las uñas.

cara y manos tensas/ postura que invade el espacio del otro/ tendencia de contraataque.

2. Patrones de pensamiento: Todo lo sitúan en términos de ganar-perder. No les importa lo que piensa el otro, sólo importa él, es muy malo que las cosas no salgan como él lo desea.
3. Emociones / sentimientos: Ansiedad creciente /soledad –sensación de incompreensión; culpa; frustración / baja autoestima /sensación de falta de control / honestidad emocional: expresan lo que sienten y “no engañan a nadie”.

Al igual que los no- asertivos, los agresivos también experimentan consecuencias como: rechazo o huida de los demás; conducta del “círculo vicioso” por forzar a los demás a ser cada vez más hostiles y por ende aumentar en ellos su agresividad. Cabe resaltar que no todas las personas agresivas lo son en su interior. Castanyer (1996) señala que la conducta agresiva y desafiante es muchas veces una defensa por sentirse vulnerables ante los demás, presentando típicas formas de respuestas no- asertivas como son:

1. Bloqueo: No se presenta ninguna conducta, a veces no existe ningún pensamiento, causándole al sujeto gran ansiedad y es vivida como algo terrible e insuperable. Se puede hablar de éste tipo de respuestas cuando se presenta al sujeto ante una situación no imaginada, como un asalto o un secuestro.
2. Sobreadaptación: El sujeto responde según crea que es el deseo del otro, su pensamiento se encuentra centrado en el otro y en su espera. Ésta es la respuesta más común de las personas no asertivas. Un ejemplo de ello es cuando los sujetos tienden a adelantarse en sus pensamientos en relación a la acción, como antes de un examen, la resolución de un problema
3. Ansiedad: El sujeto presenta tartamudeo, sudor, retorcimiento de manos, su pensamiento presenta ordenes a sí mismo respecto a como comportarse, ésta es parte del bloqueo. Se puede localizar este tipo de

respuesta cuando el adolescente se encuentra dando una ponencia ante un gran público o ante el grupo.

4. Agresividad: Presenta las características de las personas agresivas, seguida de la ansiedad, ya que, la persona tiene la necesidad de salir bien librado de la situación. Un ejemplo de dicha respuesta se puede observar cuando el adolescente no es capaz de exponer sus emociones, deseos ante terceros y le es mejor comenzar a gritar e incluso golpear.

Ψ Persona asertiva: Lógicamente, no se puede encontrar personas que reúnan todas las características. Los individuos de este tipo conocen sus propios derechos y los defienden, respetando a los demás llegando a acuerdos. Sus principales características son:

1. Comportamiento externo: fluidez al hablar/ seguridad/ contacto directo/ postura cómoda.
2. Patrones de comportamiento: Conocen y creen en derechos para sí mismos y otros para los demás, sus convicciones son racionales.
3. Sentimientos/ emociones: Buena autoestima/ satisfacción en sus relaciones/ sensación de control emocional.

Como se puede ver los individuos raramente se ubican en una línea de comportamiento; es decir, dependiendo del contexto (cultura) y de sus propias necesidades se moverá dentro de las tres corrientes mencionadas (no-asertiva/ agresiva/ asertiva), como pasa con el comportamiento de los mexicanos; ya que, pertenecemos a una cultura en la cual la familia marca el comportamiento de sus integrantes.

3. 4 Enfoque Teórico Mexicano

Desde la perspectiva de la Etnopsicología del mexicano, la asertividad gira en dos proposiciones como lo refiere Díaz-Guerreo (1986) a partir de las Premisas Histórico-socio-culturales que marcan a la familia mexicana:

- Ψ El poder y la supremacía del padre.
- Ψ El amor y el sacrificio absoluto y necesario de la madre.

Basándose en la estructura de la jerarquía los mexicanos atienden las órdenes de los otros por respeto y normalmente por amor, no por el poder. Tomando en cuenta lo anterior es importante señalar que la mayoría de los estudios han sido realizados en culturas individualistas, en México, los estudios de Flores-Galaz, Díaz-Loving y Rivera (1987) son la primera aproximación de estudios relacionados con la asertividad mostraron tres dimensiones:

1. Asertividad en situaciones cotidianas.
2. Asertividad por medios indirectos.
3. No asertividad.

Dos afirmaciones importantes dentro del contexto mexicano surgen para describir la familia mexicana:

1. El poder y la supremacía del padre.
2. El amor y sacrificio absoluto y necesario de la madre.

Lo anterior reafirma la idea de que en la familia mexicana se siguen perpetuando algunas símbolos a pesar del tiempo, por ejemplo: a pesar de que la madre en la actualidad trabaja, tiene el deber de responder y fungir su papel de madre y ama de casa, donde, al final del día, no importa su cansancio, ella siempre debe esbozar una sonrisa o gesto amable.

Flores-Galaz (1989) realizó la evaluación semántica de asertividad, agresividad y solución de situaciones problemáticas en México, dicho estudio mostró que la percepción, conceptualización y conducta de los conceptos están determinadas por características socioculturales.

En estudios derivados de éste, se toma en cuenta la abnegación en la cultura del mexicano, la cual Díaz-Guerrero define como un estilo de auto modificación que se utiliza más cotidianamente en México; en otras palabras, los mexicanos prefieren cambiarse a sí mismos y se adaptan al medio en lugar de tratar de cambiarlo a sus necesidades.

Las personas se encuentran en interacción constante, enfrentándose a situaciones que representan un problema para ellos, éste depende del modo de afrontamiento para ser resuelto, el cual puede ser pasivo, asertivo o agresivo. Flores- Galaz y Díaz-Loving (2002) señalan que en las culturas donde se hace énfasis en el bienestar del grupo sobre el individuo (cultura colectivista) la respuesta asertiva se puede confundir con la agresiva.

En 1973 la conducta agresiva es definida por Wolpe como aquella en la que el individuo hace valer sus derechos sin importar dañar a otros. Por el contrario la ausencia total de autoafirmación y respuestas no asertivas en cualquier contexto social (familia, amigos, escuela, entre otros) y todas las esferas en las cuales se desenvuelve el sujeto.

3.5 Estudios Realizados entre Asertividad y Rendimiento Escolar

En cuanto a la escolaridad. Hersen y Bellach en 1977, consideraron que mientras se tuviera mayor escolaridad, se tendría una serie de habilidades asertivas para enfrentar situaciones sociales, disminuyendo así la ansiedad ante situaciones sociales (citado en Flores, 1994). Para las autoras de la presente investigación,

este punto es importante; ya que, es en la superación académica donde los sujetos crean nuevas formas de ver, afrontar la vida teniendo como resultado el desarrollo de habilidades para asegurar su supervivencia en el contexto, puesto que se tiene la necesidad de trabajar en grupos o con otras personas que no poseen las mismas características entre ellos pero comparten intereses, es este punto donde, como lo señala Sánchez (2002) el rendimiento de los grupos estará en función de los objetivos, autoeficacia e identificación de éste. Entonces los sujetos se verán en la necesidad de crear nuevas estrategias para satisfacer dichas necesidades.

En lo que se refiere a los estudios en relación a Asertividad realizados en México pertenecientes a la línea de la etnopsicología Mexicana se encuentra el realizado por Flores-Galaz y Díaz- Loving en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) llamado *MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura Mexicana* cuyos resultados arrojaron la existencia de tres dimensiones: asertividad en situaciones cotidianas, asertividad por medios indirectos y no asertividad.

Acerca de la investigación entre Asertividad y Rendimiento Escolar, no se poseen datos claros sobre si existe efecto o no entre dichas variables, por ello se considera que se necesita realizar investigación dentro de este campo.

Para concluir, las autoras consideran que los sujetos no asertivos, con Locus de Control Externo tenderán a ser abnegados, debido a que, una característica de la abnegación, locus de control Externo y la No asertividad es que los sujetos renuncian a sí mismos como se podrá observar en el siguiente capítulo.

ABNEGACIÓN

Dentro de la Etnopsicología del Mexicano Díaz-Guerrero y Pacheco (1994) las premisas histórico-socio-culturales han fungido como un todo en las familias tradicionales, en ellas se da una gran importancia a las autoridades en la vida. En éste caso son las familias mexicanas en la que se sigue perpetuando las ideas del hombre proveedor y la mujer obediente, debido a que, generación tras generación se le ha brindado una mayor jerarquía al hijo varón, las cosas actualmente han cambiado, pues la constitución de las familias se ha modificado ahora se tienen madres / padres solteros. México ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y así mismo sus ideales; sin embargo, se siguen encontrando familias con ideales tradicionales.

4.1 Definición

Del latín *abnegatio*, con el mismo significado, y este de "*abnegare*", "*abnegar*", a su vez formado con "*ab*" y "*negare*". Comúnmente se refiere al sacrificio espontáneo de los bienes materiales, de la voluntad, de los afectos e, incluso, de la vida, para bien del prójimo.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua (1929), la abnegación es considerada como: "el sacrificio espontáneo de la voluntad, intereses, deseos, y aún en la propia vida".

Avendaño-Sandoval y Díaz-Guerrero (1992) definen la abnegación como la disposición conductual para que otros sean antes que uno o sacrificarse en su

beneficio. Así mismo, Díaz-Guerrero investigo sobre esta línea y concluye que la abnegación es un rasgo de personalidad central y cardinal para el mexicano.

Avendaño-Sandoval (1994) menciona que en buscar el objetivo de la dicha verdadera por la renuncia de sí mismo y demás bienes de este mundo, se basa indudablemente el desasimiento de ánimo o sea la abnegación. La abnegación para ser tal ha de tener por finalidad el bien supremo ya que en otro caso no sería completa ni perfecta pues tratándose de bienes relativos, todos ellos pueden dejarse por otro mejor. Entendiéndose en este sentido por abnegación, la renuncia o el sacrificio hecho de una cosa por una causa cualquiera.

Partiendo de esta idea, Avendaño-Sandoval destaca que la vida es una continua abnegación pues siempre se sacrifican unos bienes por ganar otros, debido a que se considera abnegación al acto contrario del egoísmo. Para este trabajo se partirá de la definición de Avendaño-Sandoval y Díaz-Guerrero (1992) , ya que, cumple con las características anteriormente referidas dentro de la cultura del mexicano y será la escala que se usará para medir dicha variable.

4.2 Estudios realizados

Navarro (2004) señala que por tradición, los hombres deben comportarse de acuerdo a la tradición, es decir, como el hombre proveedor de las actividades económicas, por herencia son ellos mas fuertes y mejores, en otras palabras poseen una conducta de machos narcisistas, mientras que las mujeres están obligadas a encarnar el estereotipo de sumisas, dulces y “sufridas”, por ello, muchas mujeres renuncian a sus propias aspiraciones, felicidad y desarrollo personal.

Según Progrebin (1987) la sociedad trasmite a la infancia dos mensajes: a) los niños son mejores y más fuertes, y b) las niñas nacieron para ser madres. El propósito es motivar a los niños para competir y sobre salir. Sin embargo, muchos

de los hombres no lograran el éxito esperado y descargan su frustración sometiendo a las mujeres.

En un estudio realizado por Díaz-Guerrero (1955) sobre las neurosis y la estructura psicológica de la familia mexicana, fundamenta dicha estructura en dos proposiciones: 1) la supremacía indiscutible del padre y 2) el necesario y absoluto sacrificio de la madre; donde la abnegación es expresada por ésta.

Partiendo de los estudios realizados por Díaz-Guerrero (1979) acerca de la obediencia afiliativa se consideró que los mexicanos tienden a obedecer sólo a las autoridades que se ama o se respeta; y considera que en México se obedece por amor, por lo que, para obedecer a alguien hay que poseer la disposición a negarse a sí mismo, y es a partir de este razonamiento que se crea la hipótesis: “que los mexicanos tienen un rasgo de abnegación”.

En una investigación realizada para establecer si “¿Son universales los rasgos de la personalidad?”, realizada por Rodríguez y Díaz-Guerrero (1997), proponen cinco grandes factores universales de la personalidad: 1) Extroversión-Introversión, 2) Agradable-Desagradable, 3) Conciencioso-Reflexivo, 4) Estabilidad emocional o calmado-Ansioso y 5) Abierto-Cerrado; no obstante, en México de acuerdo a la Etnopsicología que se ha desarrollado, para que dichos factores sean universales, se hace necesario incluir los rasgos de personalidad como abnegación, no asertividad, asertividad indirecta, entre otras, ya que se consideran fundamentales dentro de la identidad del mexicano y fundamentales en su funcionamiento cotidiano y social.

En 1974 se publicó un trabajo sobre La Mujer y las premisas histórico-socio-culturales (PHSC's) de la familia mexicana, el cual se refiere a los cambios ocurridos en el respaldo a esas creencias, como resultado de once años de sucesos históricos transcurridos, entre 1959 y 1970. En este trabajo se llegó a las siguientes conclusiones: a) las mujeres se sienten menos supeditadas a la autoridad o a la superioridad del hombre, b) el papel de ser dócil, de que su lugar esté exclusivamente en el hogar, etc., sufrió cambios significativos, c) la tendencia

en relación con los padres es a disminuir su nivel de obediencia ciega, si bien su respeto hacia ellos se mantiene y d) la década de 1960 afectó en gran medida a las mujeres que no habían tenido contacto real con los hombres, que a las mujeres que han estado en contacto continuo asistiendo a la misma escuela con personas del sexo opuesto (Díaz-Guerrero, 2003).

Lo anterior permite vislumbrar la importancia que tiene en los individuos el hecho de pertenecer a un grupo social fuera de la familia; es decir, la escuela, el trabajo, etc., pues es en ellos donde estos se sienten capaces de hacer / decir / pensar / sentir sin depender de su familia tanto como en el contexto del hogar, como se mencionó en capítulos anteriores la importancia e impacto de poseer un nivel académico no sólo se refleja en las mejoras económicas sino en las personales. Por ello es importante que tanto hombres como mujeres se formen un concepto de Sí mismos independiente de su familia nuclear, debiendo recordar que éste se construye en la etapa del desarrollo llamada Adolescencia que será abordado a continuación.

ADOLESCENCIA

Considerando los cambios que se producen en el adolescente marcando un nuevo nacimiento de la personalidad del individuo, el cual de acuerdo con Hurlock (1997) lo describe como un periodo de tormenta y tensión, en donde el sujeto se muestra excéntrico, emotivo, inestable e imprescindible.

5.1 Definición

La palabra “adolescencia” proviene del latín “adoleceré” que significa *crecer o crecer hacia la madurez*. Es la etapa intermedia entre la infancia y la edad adulta. De acuerdo con Hurlock (1997) la adolescencia es un periodo de transición en la cual el individuo pasa física y psicológicamente de la condición de niño a la de adulto.

Es en esta etapa donde el ser humano comienza a enfocarse en el aspecto físico, en los sentimientos generados respecto a sí mismo y a los producidos en su interacción con otras personas, es la etapa en la cual, se da la consolidación del autoconcepto, debido a varias causas (Coleman, 1985):

- Ψ Cambios físicos que producen un cambio en la imagen corporal.
- Ψ Desarrollo intelectual, es durante esta etapa que el sujeto crea un concepto más complejo y sofisticado de sí mismo.
- Ψ Desarrollo del autoconcepto, debido a la independencia emocional y a la necesidad de tomar decisiones fundamentales sobre trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades, entre otras.

Horrocks (1990) la define como una etapa crítica, en la cual se desarrollara la personalidad y el sí mismo, considera que ésta inicia cuando el individuo desarrolla la capacidad de reproducirse, cuando las hormonas sexuales producen la apariencia de las características sexuales secundarias y finaliza cuando la persona alcanza la madurez emocional y social. Horrocks (1996) considera los siguientes puntos en el crecimiento y desarrollo del adolescente:

- Ψ La adolescencia es una época en la cual los individuos se hacen cada vez mas concientes de sí mismos, aprende el rol personal y social que se ajustara al concepto de sí mismo.
- Ψ Es una etapa de búsqueda de estatus como individuo. En este periodo surgen y desarrollan los intereses vocacionales y la lucha por la independencia económica.
- Ψ La adolescencia es una etapa donde las relaciones de grupo adquieren mayor importancia y surge interés de índole sexual.
- Ψ Es una época de desarrollo físico y crecimiento que sigue el patrón de la especie.
- Ψ Es una etapa de expansión y desarrollo intelectual. El adolescente es capaz de utilizar un pensamiento abstracto y realizar hipótesis.
- Ψ Es una etapa de desarrollo y evaluación de valores.

No hay una edad específica en la cual inicie y desaparezca la adolescencia, así mismo existen gran cantidad de definiciones. No obstante, se puede señalar que ésta etapa del desarrollo en algunas ocasiones es problemática; ya que, es una época de crisis debido a los cambios físicos y psicológicos que se dan en ella, para finalizar con la construcción de la identidad del ser humano. En la sociedad mexicana el ser adolescente es un paso difícil de superar puesto que en las familias se siguen perpetuando las ideas de supremacía de acuerdo al rango de edad y aun en la actualidad se cree (erróneamente) el adolescente no sabe y mucho menos tiene algo que decir / decidir / sentir.

Contrario a lo que sucede con las familias de grupos individualistas (sociedad estadounidense), donde el adolescente se deja llevar por sus necesidades, para cuando cumpla la mayoría de edad sea un sujeto capaz de abandonar el núcleo familiar, eso en la cultura mexicana no es bien aceptado, puesto que se cree los adolescentes se deben de ir de casa hasta que se casen o sean lo suficientemente responsables (desde el punto de vista de los padres) para vivir solos.

Al respecto Aberastury (1992) menciona a la adolescencia como una etapa de luto, debido, a que el sujeto tiene que despedirse de su personalidad infantil para construir una que le permita proyectar el futuro. Motivo por el cual el sujeto presenta una desubicación temporal al no poder separar lo externo de lo interno, el niño del adulto y puede oscilar entre una u otra.

Es en esta etapa donde el sujeto desarrolla un Locus de Control (interno-externo), un sentimiento de Abnegación, y la habilidad Asertiva, construye un auto concepto y con ello la base para su personalidad y sus modos de afrontamiento.

En relación a lo anterior Díaz- Guerrero (1979) propone que la personalidad es producto de la dialéctica cultura - contracultura. Así mismo menciona el proceso de formación de la personalidad de los individuos, planteando que la persona que nace en un momento determinado, época determinada de la historia y en una cultura distintiva, interaccionando con su cultura y la contra cultura, dan como resultado la formación de la personalidad.

5.2 Perspectiva Psicoanalítica

Surge en el siglo XIX, este enfoque terapéutico rastrea los conflictos inconscientes de las personas, las cuales provienen de la niñez y afectan su comportamiento y emociones, señala que éstos se encuentran en función de las fuerzas inconscientes. Sus principales representantes son: Freud (creador), Erikson, Miller.

Freud (1979) señalaba de suma importancia los primeros años de vida, ya que, son decisivos en la formación de la personalidad, es en esta etapa donde los niños desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad. Según Freud, dichos conflictos se presentan en etapas invariables del desarrollo Psicosexual. Partiendo de su Teoría Psicosexual (Papalia, Olds y Feldman 2001), tres son los componentes de la personalidad:

- Ψ ID: Se considera como la fuente de motivos y deseos; mediante él se satisface el principio del placer.
- Ψ EGO: Representa la razón o el sentido común. Se rige por el principio de la realidad, mediante el cual se puede equilibrar la personalidad.
- Ψ SUPEREGO: Incluye la conciencia e incorpora sistemas de valores y deberes aprobados por la sociedad.

El psicoanálisis freudiano distingue cinco etapas del desarrollo humano:

1. Etapa oral (del nacimiento a los 12 ó 18 meses): La principal fuente de placer del bebé se orienta hacia las actividades de la boca, como chupar y comer.
2. Etapa anal (de los 12 ó 18 meses a los 3 años): La retención y expulsión de sus heces produce placer en el niño. La zona de gratificación es la región anal.
3. Etapa fálica (de los 3 a los 6 años): Época del "romance familiar", el complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas. La zona de gratificación se desplaza hacia la región genital.
4. Etapa de latencia (de los 6 años a la pubertad): Etapa de transición hacia otras más difíciles. Los jóvenes comienzan a adoptar los roles de género y

desarrollan el superego. Pueden socializarse, desarrollan habilidades y aprenden acerca de ellos mismos y de la sociedad.

5. Etapa genital (adolescencia y edad adulta): Los cambios fisiológicos de la pubertad realimentan la libido, energía que estimula la sexualidad. Relaciones heterosexuales y exogámicas. Es la última etapa, antes de entrar a la edad adulta.

En cuanto a la teoría psicosexual ésta se fundamenta en que la [conducta](#) está controlada por poderosos impulsos inconscientes y utiliza la [observación](#) clínica como técnica de estudio en donde se consideran las etapas y, donde el [individuo](#) es pasivo en su desarrollo mediante la modificación de factores innatos a través de las experiencias.

Por su parte la teoría psicosocial de Erikson se fundamenta en que [la personalidad](#) está influida por la sociedad y se desarrolla a través de una serie de crisis. Utiliza, también, la observación clínica como técnica de estudio considerando las etapas, pero ve al individuo como ente activo del proceso mediante la [interacción](#) de factores innatos y de las experiencias.

Freud establece que durante la adolescencia ocurren cambios fisiológicos que realimentan la libido, energía que estimula la [sexualidad](#). Se establecen las relaciones heterosexuales y exogámicas. Y es ésta la última etapa, antes de entrar a la edad adulta. Por su parte Erikson, la categoriza como la etapa en que el adolescente se encuentra en el proceso de la búsqueda de la [identidad](#) versus la confusión de esa misma identidad. El adolescente debe determinar el propio sentido de sí mismo. Según Erickson, los adolescentes se basan en juicios donde la fidelidad juega un gran papel.

5.3 Perspectiva Cognitiva

Debido a la importancia de satisfacer sus necesidades el pensamiento del adolescente evoluciona hacia nuevas formas, las cuales le permitirán encontrar una comprensión más amplia.

Por consiguiente se abordará la teoría de Piaget (1983), en la que se considera que la adolescencia es la etapa de las [operaciones](#) formales. Ésta comienza a los doce años hasta la edad adulta. La [persona](#) puede pensar en términos abstractos, enfrentar situaciones hipotéticas y cavilar en posibilidades. Es la etapa en que aprenden a ser independientes del medio [ambiente](#) que le rodea. Es en la adolescencia donde se demuestran las capacidades del pensamiento y la razón mediante la toma de decisiones certeras cónsonas con la realidad circundante. El pensamiento y la razón son la base principal del ser humano.

Piaget (1983) señala cuatro estadios de evolución cognoscitiva en el ser humano que son:

- Ψ Pensamiento simbólico y preconceptual (Nacimiento hasta los 4 años)
- Ψ Pensamiento intuitivo (de los 4 a los 7-8 años)
- Ψ Operaciones concretas (de los 7-8 a los 11-12 años)
- Ψ Operaciones formales (a partir de los 11- 12 años).

Por otro lado Piaget, señala que es a través del conocimiento y el uso de la razón que se llega a la conciencia plena. Es en la adolescencia donde se demuestra las capacidades del pensamiento y la razón mediante la toma de decisiones certeras cónsonas con la realidad circundante. El pensamiento y la razón son la base principal del ser humano.

El desarrollo cognoscitivo no se detiene debido a que es continuo y permanente sin olvidar que se encuentra en función de factores: sociales, culturales, económicos y educativos. Por ello se puede concluir que el adolescente es capaz de aplicar la lógica. Por lo tanto es con base a la participación social y afectiva como podrá ir enfrentando sus metas y propios valores.

Para este trabajo las autoras se apoyaran en esta última teoría puesto que, se encuentra una relación con el aprendizaje de los niños que más tarde se convertirán en adolescentes, los adolescentes se pueden situar en la última etapa del desarrollo de dicha teoría: Operaciones formales, en la cual deben ser capaces de apoyarse en su pensamiento abstracto para solucionar problemáticas de la vida cotidiana y académica.

RENDIMIENTO ESCOLAR

En la actualidad se ha incrementado el interés en diversas áreas de la educación con el fin de analizar las variables que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos. Un ejemplo de esto, es la prueba **ENLACE** (2008) que tiene como finalidad identificar la carencia de contenido en las materias de educación básica y media superior de México.

6.1 Definición

Pizarro (1985) lo define como la medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma, estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Por su parte Karmel (1981) lo define como una herramienta educativa para fomentar la enseñanza estandarizada.

Para Heran y Villaroel (1987, citado en Bravo, 1990) el rendimiento se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender en rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. Zavala (2005) define al rendimiento como el nivel de conocimientos que un estudiante tiene acerca de determinados temas, de igual manera representa el grado de consecución de metas que el alumno ha obtenido.

El rendimiento escolar es señalado como uno de los indicadores de excelencia utilizados en la medición de la calidad educativa. Las definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos y consideran que el aprovechamiento es una medida o manifestación de desempeño. Dentro de este segundo enfoque se encuentran aquellas definiciones que ubican el aprovechamiento en el contexto del aula y destacan diferentes tipos de interacciones entre los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que cotidianamente se presentan en la escuela y que es evaluado por los profesores. Así mismo, ubican el desempeño en un proceso educativo global, el cual pone en juego interacciones institucionales (González, 2001).

Según Bricklin y Bricklin (1988) el bajo rendimiento escolar permanece latente en la educación básica, cuando el niño no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual, o bien, tiene un rendimiento insuficiente. Regularmente cuando un niño no trabaja de acuerdo a su capacidad potencial puede considerarse como de rendimiento escolar bajo; por otro lado, si se le examina y la mayoría de sus calificaciones son de 5, su capacidad potencial es baja. En general, los niños cuya capacidad intelectual potencial es superior, deben ser capaces de obtener de 10 a 9 y de 8 a 7 y algunos 6 y 5 ocasionalmente. Los niños de inteligencia superior promedio deben ser capaces de obtener un promedio de 9 a 7 con algunas brechas ocasionales. Los niños de inteligencia media deben ser capaces de obtener un promedio de 6. No obstante, el calificativo de “escolar con rendimiento escolar bajo o insuficiente” sólo se aplica cuando el mal rendimiento ha sido crónico (al menos en todo un período escolar). Los aspectos que deben mejorarse, en el niño de rendimiento escolar bajo debido a conflictos emocionales, son la confianza en sí mismo, los hábitos de estudio, y el caudal de sus conocimientos, ya que, frecuentemente el niño que trabaja mal en la escuela tiene una imagen psicológica muy inferior de sí mismo.

López (1994) menciona que existen dos tipos de rendimiento académico y cuatro factores que lo pueden afectar, los primeros son: 1) rendimiento suficiente, que se refiere a la aprobación o reprobación de las materias y 2) rendimiento satisfactorio, el cual evalúa las capacidades reales del niño. Los factores son: a) Fisiológicos: alimentación, salud y peso del estudiante; b) Pedagógicos: número de alumnos, número de material, tipo de tarea, relación alumno profesor y motivación que realice el profesor; c) Psicológico: la personalidad, la autoestima y el rendimiento académico (Estrada, 1995); y d) Sociológicos: el ambiente familiar y las características socioeconómicas.

Coleman y cols. (1966) Señalan que el rendimiento escolar se relaciona con los orígenes socio-bio-culturales, no obstante, tiene relación con el locus de control y las diferencias fundamentales en lo que las personas desean en la vida, como se relacionan con los demás y los problemas, tesis que refiere a la propuesta de Díaz-Guerrero respecto a la Filosofía de vida y la manera en que los mexicanos afrontan sus problemas. Un ejemplo de esto es, cuando los padres creen que los problemas educativos existen cuando las calificaciones bajan.

6.2 El Sistema educativo en México

La educación básica del país está conformada por tres niveles educativos, la educación preescolar (mínimo un año escolar), primaria (seis años) y secundaria (3 años), los cuales son obligatorios y sobre todo a lo que tienen derecho los niños.

Enguía (2003) considera que la educación básica tiene como finalidad efectuar los tres niveles para así establecer una continuidad que beneficie de manera integral el desarrollo de los estudiantes, vinculando sus acciones al desarrollo de la comunidad, con el propósito de contrarrestar dos problemáticas que atañen en este momento: 1) que la escuela permanezca desconectada de la realidad social, y 2) que la sociedad no se ocupe suficientemente de ella.

De acuerdo con Gutiérrez (2002, citado en Enguía, 2003) la educación en México está reglamentada por La Secretaría de Educación Pública desde su creación en 1921, el objetivo de ésta fue el aumento de escuelas, para así poder abarcar a una mayor cantidad de población de toda la República y diseñar una política de educación pública a nivel nacional.

Mella y Ortiz (1999) reconocen que de acuerdo con el desarrollo industrial de un país, el rendimiento escolar se verá afectado por el ambiente socioeconómico del alumno y de otras variables no escolares, es decir, existiría mayor o menor homogeneidad entre las aptitudes lingüísticas y las expectativas de escolaridad.

La baja calidad educativa en México, se debe a la pobreza material del Sistema Educativo, algunos servicios educativos cuentan con instalaciones inadecuadas, déficit de laboratorios, espacios deportivos mal equipados; los libros de texto son considerados frecuentemente, por maestros y padres de familia como fuentes únicas y legítimas de conocimiento. La rigidez de los contenidos, disposición del trabajo en el aula, los usos de tiempo y las relaciones sociales de los maestros. La rutina en los métodos de enseñanza; no se desafía a los alumnos a razonar o ser críticos.

Actualmente en México se aplica La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2008) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. Lo sustancial de dicha evaluación es retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación, buscando así lograr un avance en contenido en las materias, español, matemáticas y ciencias.

Desde el punto de vista de las autoras la calidad de la educación en nuestro país no sólo depende de lo que sucede dentro del aula, es un problema con raíces mas

profundas y que muchas veces no alcanzamos a visualizar, dentro de esos escombros se encuentra el presupuesto destinado a la educación, ¿cómo influye esto en la baja calidad educativa en el país? En un principio el presupuesto debería detener como finalidad: Apoyar a las entidades federativas con mayor rezago; incrementar las condiciones salariales. Y ninguna de estas dos bases del presupuesto se lleva acabo como debería, es importante señalar que México debe preocuparse por llevar recursos a este rubro, pues, sólo así se podrá tener un avance en el ámbito de la educación.

6.3 Factores que influyen en el rendimiento escolar

A menudo los sujetos que fracasan en la escuela lo hacen por problemas de formación de personalidad, cuya responsabilidad puede deberse al referente familiar y en diversas ocasiones esto puede impactar en la forma de percibir su educación; de tal modo que éste la define como rígida y exigente o bien como una sobreprotección indulgente, en consecuencia se da una carencia de recursos en el alumno para resolver diversas dificultades.

Mattos (1990) menciona que el verdadero rendimiento se hace constar de factores que consisten en las transformaciones que se operan: a) en el pensamiento b) en el lenguaje técnico c) en la manera de obrar y d) en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de la materia que se les enseña. Esto argumentó que el rendimiento es la reunión de todos los factores de la personalidad que usa el alumno dentro del aula para su mayor aprendizaje.

Es imprescindible mencionar que el rendimiento escolar es de gran relevancia dentro de la personalidad del individuo pues, forma una parte esencial dentro del desarrollo, ya que dependerá de éste poder dar soluciones a sus propias problemáticas.

Un factor importante es la cultura, la cual muestra al sujeto como debe comportarse en cada contexto, en nuestro país, la educación no es un tema fundamental en la vida diaria, ya que, factores como la pobreza marcan al sujeto en función de sobrevivir o estudiar y es esta disyuntiva, donde, una parte importante de la población se encuentra, sin olvidar las condiciones políticas del país que no son nada alentadoras. México es un país que no ha aprendido de su historia, Benjamín Fernández ex rector de la Universidad Americana de Paraguay aseguro en una entrevista concedida a la División de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *“El capital mas importante de un país no está en la tierra ni debajo de ella, no esta en sus recursos naturales; realmente se encuentra en lo tiene en la cabeza la gente”* (Olivares. 2006. pp.54.).

Por ello es importante que se realicen estudios en función de la calidad educativa en México, pues, es de suma importancia definir los factores personales, motivacionales, sociales, económicos, y hasta políticos del país que la están afectando, de este modo, las autoras creen que entonces se podrá hacer algo en pro de la educación.

Para fines de esta investigación el rendimiento escolar, estará en función del promedio bimestral de calificación general proporcionado por la escuela. Considerando un rendimiento escolar alto 10-9 de calificación y bajo 7-6 calificación.

MÉTODO

7.1 Planteamiento del problema

1. ¿Determinar si existe relación estadísticamente significativa entre locus de control, asertividad y abnegación como predictores del rendimiento escolar, en estudiantes de tercer grado de secundaria?

7.2 Pregunta de Investigación

¿El locus de control interno, la asertividad y la no abnegación podrán relacionarse para predecir un mejor rendimiento escolar, en los Estudiantes de tercer grado de secundaria de la Escuela Secundaria No. 74 Narciso Bassols?

7.3 Hipótesis

1. Si existe relación estadísticamente significativa entre locus de control, asertividad y rendimiento escolar, en estudiantes de tercer grado de secundaria.

7.4 Definición de variables

7.4.1 Definiciones conceptuales

Locus de control: Es la creencia que uno tiene respecto a quien o que factores controlan su vida (La Rosa, 1986).

Asertividad: La habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades, opiniones, tanto positivas como negativas, así como también el establecimiento de límites de manera directa, honesta y oportuna respetándose a sí mismo como individuo, y además durante la interacción social (Flores Galaz, 1994).

Abnegación: Es la disposición conductual para que otros sean antes que uno o sacrificarse en sus beneficio (Avendaño-Sandoval y Díaz Guerrero, 1992).

Rendimiento escolar: Es una manifestación escolar de los alumnos expresado a través de notas o calificaciones siendo este un indicador de logros de los alumnos (Ledesma, 1992).

7.4.2 Definiciones operacionales

El Locus de control quedará definido por la Escala de Locus de Control de La Rosa (1986), la cual está conformada por 61 reactivos.

Asertividad quedará definido por la Escala de Asertividad de Flores-Galaz (1994), la cual esta conformada por 24 afirmaciones con cinco alternativas de respuesta tipo líkert.

Abnegación quedará definida por la Escala para medir la Abnegación de Avendaño-Sandoval y Díaz-Guerrero (1990), la cual está conformada por 13 afirmaciones, con dos alternativas de respuesta.

El rendimiento escolar, estará en función del promedio global de calificación general que proporcione la escuela.

7.5 MUESTRA

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 120 estudiantes de la escuela Secundaria “Narciso Bassols N° 74”, de ambos turnos cuyas edades se encontraban entre los 13 y 16 años, conformada por hombres y mujeres, la muestra fue elegida por medio de un muestreo probabilístico aleatorio simple. En cuanto al rendimiento escolar la media de la muestra se encuentra en 8.

7.6 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de corte *ex post facto* transversal y correlacional (Kerlinger y Howard 2002). Debido a que la aplicación de los instrumentos se realizó en un momento específico y las variables locus de control, asertividad, abnegación y rendimiento escolar no pueden ser manipuladas. Es correlacional porque se pretende determinar la relación entre las variables.

7.7 INSTRUMENTOS

Locus de Control: Se utilizó la escala de Locus de Control de La Rosa (1986) para determinar el tipo de Locus de Control que tienen los estudiantes, ésta se conforma por 56 afirmaciones con cinco alternativas de respuesta tipo líkert, esto es, va desde (1) completamente desacuerdo hasta (5) completamente en de

acuerdo. Los sujetos deben encerrar con un círculo el número que mejor exprese su opinión.

Esta escala fue validada por medio de un muestreo no probabilístico, integrado por 453 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la Facultad de Ciencias Políticas y de la Escuela Nacional Preparatoria número 6. Se realizó a los datos una Rotación Varimax para establecer la validez del instrumento (0.15, -0.13, 0.20), ver anexo 1.

Asertividad: Se utilizó la escala de Asertividad de Flores-Galaz (1994) para determinar el nivel de asertividad de los estudiantes, ésta se conforma por 24 afirmaciones con cinco alternativas de respuesta tipo líkert, esto es, va desde (1) completamente desacuerdo hasta (5) completamente en de acuerdo. Los sujetos deben de encerrar con un círculo el número que mejor exprese su opinión.

Esta escala fue validada por medio de un muestreo no probabilístico accidental, integrado por 398 sujetos de los cuales el 51.8% fueron mujeres y el 47.2% hombres, 4 no especificaron sexo. La escolaridad promedio fue de preparatoria terminada. La muestra fue constituida por empleados de Banamex y alumnos de la Universidad del Valle de México y de la UNAM. Se realizó a los datos un análisis factorial PA (Factores Principales con interacciones) con rotación varimax de +0.30 con un alpha de Cronbach por factor I= .85, factor II=.78 y factor III=.74, ver anexo 2.

Abnegación: Se utilizó la escala para medir la abnegación de Avendaño-Sandoval y Díaz-Guerrero (1990), para conocer si los estudiantes son el reflejo de la cultura mexicana o si se han independizado de ella. Dicha escala esta conformada por 13 afirmaciones divididas en 4 factores: (1) Abnegación personal; (2) Abnegación social; (3) Abnegación y salud y (4) Abnegación existencial. Los sujetos han de marcar con una X la respuesta con la que esté más de acuerdo a su forma de ser.

La muestra a la que se aplicó la escala, estuvo constituida para su validación por 410 sujetos de Enseñanza Media Superior de varias Preparatorias de la Ciudad de México tanto particulares como oficiales, todos del sexo masculino con una edad entre los 15-19 años. El instrumento fue aplicado en un salón de clases y para procesar la información se realizaron los siguientes análisis estadísticos: Análisis factorial (PAI Con rotación Varimax); Cálculo de los índices de consistencia interna de las escalas, por medio de la Prueba de Alpha de Cronbach 0.81 y porcentajes de contestación por reactivo, con un peso factorial mayor a 0.30. (Ver anexo 3).

Rendimiento escolar: El rendimiento escolar, estuvo en función del promedio bimestral de calificación general proporcionado por la escuela. Considerando un rendimiento escolar alto 10-9 de calificación, 8 se encuentra en la media y bajo 7-6 de calificación.

7.8 PROCEDIMIENTO

Se solicitó de manera formal la participación de la Secundaria “Narciso Bassols N ° 74” para apoyar esta investigación y dar consentimiento en la aplicación de las escalas y obtener las listas de calificaciones del año en curso con el promedio por materia y general de los alumnos que colaboraron.

A los alumnos se les indicó que se trataba de una investigación de Psicología Social, cuyo objetivo era conocer si existe relación entre Locus de Control, Asertividad, Abnegación y Rendimiento escolar. Por lo que les solicitamos su cooperación indicándoles que las escalas no eran un examen, como tampoco, tenían un valor curricular, se leyó junto con ellos las instrucciones, no obstante, cualquier duda que les surgiera, bastaba con levantar la mano. Todas las escalas se aplicaron en un lapso de 50 minutos.

7.9 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se usó el coeficiente de relación de Pearson para encontrar la relación existente entre asertividad, locus de control, abnegación y rendimiento escolar, debido a que, se busca el factor de correlación por continuidad de las calificaciones obtenidas por las variables, dado que el nivel de medición que requiere la prueba es ordinal. Así mismo se realizaron correlaciones por factores con la finalidad de localizar los factores que pueden influir unos sobre otros.

RESULTADOS

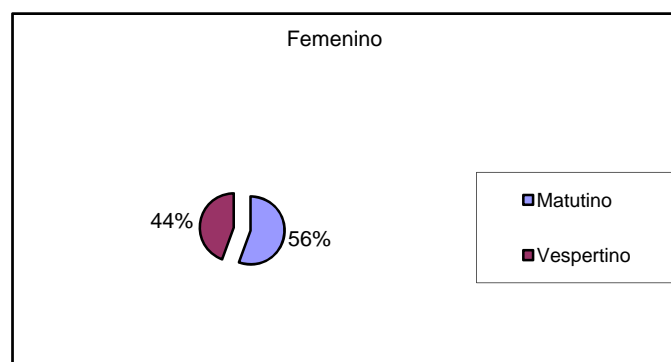
El análisis se realizó por medio de los factores media y desviación estándar de ésta muestra por escalas: Locus de Control, Asertividad, Abnegación, como también del Rendimiento Escolar y una descripción por Sexo; lo anterior se realizó con la sumatoria el puntaje por individuo para tener un puntaje total, éste se dividió entre la N (120 sujetos), todo esto mediante el Paquete Estadístico Aplicado a las Ciencias Sociales (SPSS PC, versión 11).

La muestra estuvo conformada por 120 sujetos, el 50% pertenece al turno matutino y el otro 50% restante al turno vespertino.

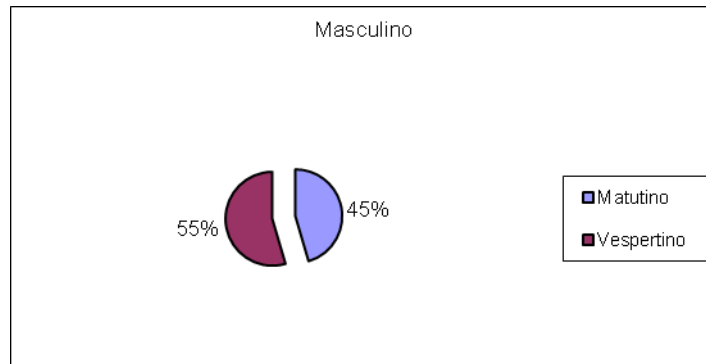
Tabla 1 Frecuencias totales de participación por cada turno.

	Matutino	Vespertino
Femenino	30	24
Masculino	30	36

En la gráfica 1 puede observarse que la población femenina del turno matutino es mayor al turno vespertino, ya que el primero tiene el 56% de la población total.



Gráfica 1. Porcentaje de la población femenina.



Gráfica 2. Porcentaje de la población Masculina.

En la gráfica 2 se puede observar que la población masculina del turno vespertino es mayor teniendo un 55% de la población total.

8.1 Factor Fatalismo y Suerte

Fatalismo y suerte es el factor 1 de la escala Locus de Control, el cual, está contenido en 13 reactivos:

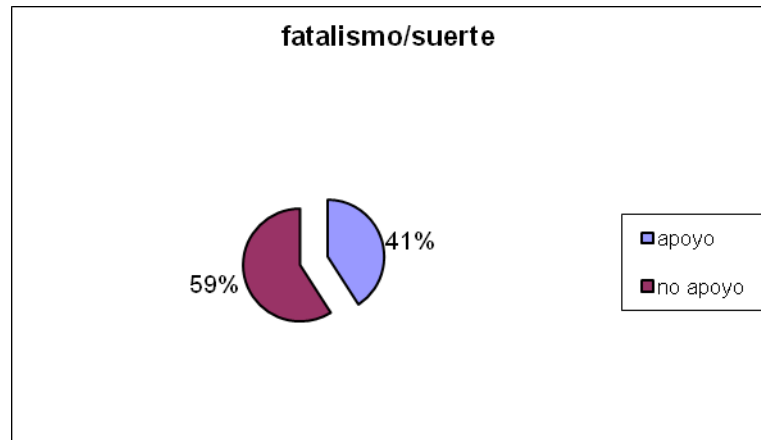
1. El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga.
2. Que yo tenga un buen empleo es una cuestión de suerte.
3. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte.
4. El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino.
5. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino.
6. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte.
7. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte.
8. Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte.
9. Puedo subir en la vida si tengo suerte.
10. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte.
11. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte.
12. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte.

13. Puedo llegar a ser algo importante si tengo suerte.

Este factor presenta una media de 26.59 y una desviación estándar de 8.374 (ver tabla 2), el porcentaje de apoyo que presenta este factor es del 40.91% de la muestra, éste demuestra que el factor Fatalismo / Suerte, tiene una tendencia a la disminución de presencia dentro de los adolescentes, es decir, éstos están afrontando cualquier situación de su vida cotidiana, con un Locus de Control Interno, debido a que el fatalismo y la suerte han perdido su estructura dentro de la cultura del adolescente mexicano. Estos resultados muestran que contrario a la teoría del mexicano, donde se le define al sujeto como una persona de Locus de Control Externo, los adolescentes mexicanos actuales muestran una tendencia de Locus de Control Interno, ya que asumen las consecuencias de sus actos.

Tabla 2 Fatalismo/Suerte (LCF1).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		26.59
STD. DESVIATION		8.374



Gráfica 3. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor fatalismo/ suerte

8.2 Poderosos del Macro Cosmo

Poderosos del macro cosmo es el segundo factor de la Escala de Locus de Control, el cual, está contenido en 10 reactivos:

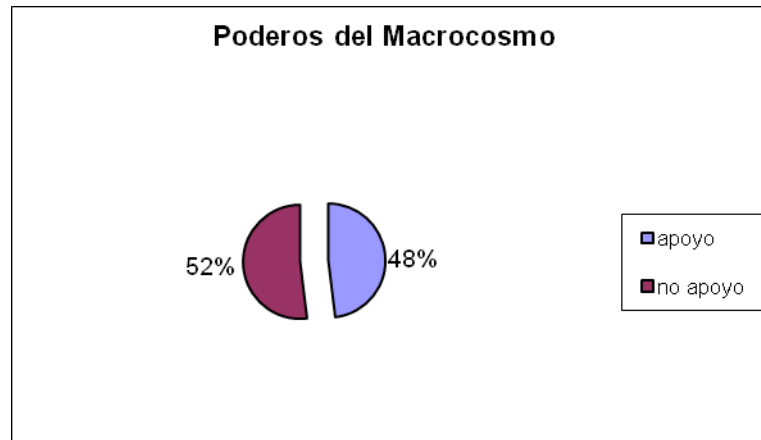
1. El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay nada que yo pueda hacer al respecto.
2. Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto.
3. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante.
4. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia en nada.
5. Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada.
6. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada.
7. El que mejoren mis condiciones de vida dependen principalmente de las personas que tienen el poder.

8. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país.
9. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.
10. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto.

Este factor presenta una media de 24.04 y una desviación estándar de 6.173 (ver tabla 3), el porcentaje de apoyo es de 48.08% de la muestra, éste nos señala que el factor Poderosos del Macro Cosmos permanece latente dentro de la cultura del mexicano, no obstante, existe un choque contracultural, en el cual la población adolescente está luchando porque sus ideas sean tomadas en cuenta aún en los altos mandos, sin embargo la otra parte de dicha población se encuentra dentro de la idea de no tener el poder de la decisión.

Tabla 3 Poderosos del Macro Cosmos (LCF2).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		24.04
STD. DESVIATION		6.173



Gráfica 4. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Poderosos del Macrocosmo

8.3 Factor Afectividad

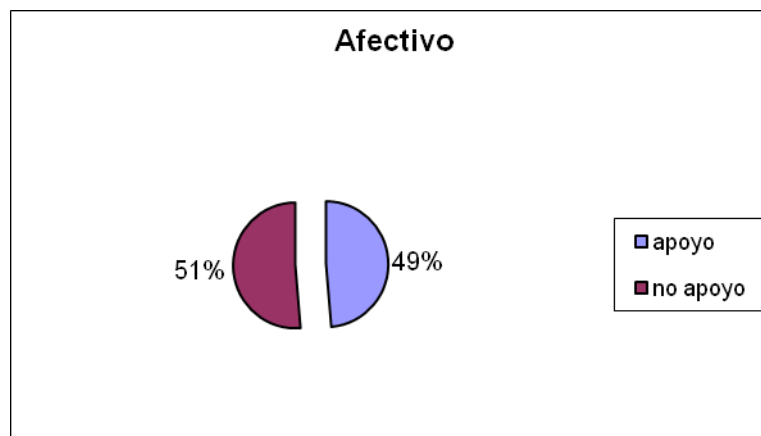
Afectividad es el factor 3 de la escala de Locus de Control, el cual, está contenido en 12 reactivos:

1. El caerle bien a la gente me ayuda a resolver muchos problemas.
2. Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente.
3. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático.
4. Si le caigo bien a mi maestro puedo conseguir mejores calificaciones.
5. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy.
6. Me va bien en la vida porque soy simpático (a).
7. Mi éxito en la escuela dependerá de que tan agradable sea yo.
8. Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones.
9. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás.
10. La cantidad de amigos depende de lo agradable que soy.
11. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente.
12. Muchas puertas se me abren porque soy simpático (a).

Este factor presenta una media de 29.21 y una desviación estándar de 7.38 (ver tabla 4), el porcentaje de apoyo es de 48.68% de la muestra, éste nos señala que el factor Afectividad permanece inmerso dentro de la cultura del mexicano, debido a que el mexicano nunca ha dejado de lado la cultura del amor, de desear el bienestar de las personas que quiere por encima de sí.

Tabla 4 Afectividad (LCF3).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		29.21
STD. DESVIATION		7.738



Gráfica 5. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Afectivo

8.4 Factor Internalidad Instrumental

Internalidad Instrumental es el factor 4 de la escala de Locus de Control, el cual, está contenido en 12 reactivos:

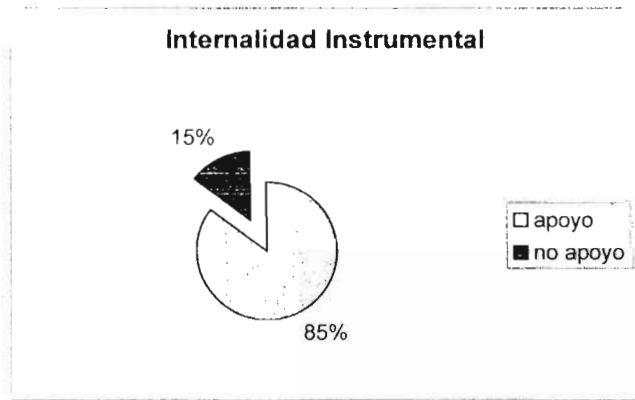
1. Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones.

2. Mi futuro depende de mis acciones presentes.
3. Que yo tenga éxito en la escuela depende de mí.
4. Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales.
5. Mi vida está determinada por mis propias acciones.
6. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal.
7. El que yo llegue a tener éxito depende de mí.
8. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir dependerá de mí.
9. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro.
10. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo.
11. Que yo consiga un buen empleo dependerá de mis capacidades.
12. Que yo obtenga las cosas que quiero dependen de mí.

Este factor presenta una media de 51.21 y una desviación estándar de 6.580 (ver tabla 5), el porcentaje de apoyo es de 85.34% de la muestra, éste nos señala que el factor Internalidad Instrumental tiene una gran presencia en los estudiantes mexicanos, demostrando que de alguna manera saben discernir cuando las decisiones que debieran tomar están teniendo un impacto o una influencia respecto a sí mismos.

Tabla 5 Internalidad Instrumental (LCF4).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		51.21
STD. DESVIATION		6.580



Gráfica 6. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Internalidad Instrumental

8.5 Factor Poderosos del Micro Cosmo

Poderosos del Micro Cosmo es el factor 5 de la escala de Locus de Control, el cual, está contenido en 9 reactivos:

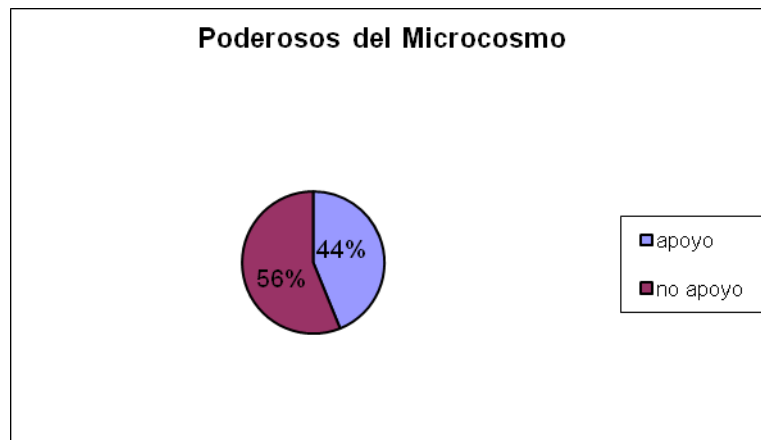
1. Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de la gente que tiene el poder.
2. El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tienen el poder.
3. Para subir en la vida necesito ayuda de gente importante.
4. Para resolver la mayoría de los problemas necesito ayuda de gente importante.
5. Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, familiares, profesores, etc.) trata de decidir lo que sucederá en mi vida.
6. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí.
7. La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando éstos son opuestos a los de las personas que tienen el poder.

8. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder.
9. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder.

Este factor presenta una media de 19.73 y una desviación estándar de 5.264 (ver tabla 6), el porcentaje de apoyo es de 43.85% de la muestra, éste nos señala que el factor Poderosos del Micro Cosmos está disminuyendo, demostrando que los adolescentes están tomando por sí mismos sus decisiones de la vida cotidiana y las afrontan de un modo responsable.

Tabla 6 Poderosos del Micro Cosmos(LCF5).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		19.73
STD. DESVIATION		5.264



Gráfica 7. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Poderosos del Microcosmo

8.6 NO ASERTIVIDAD

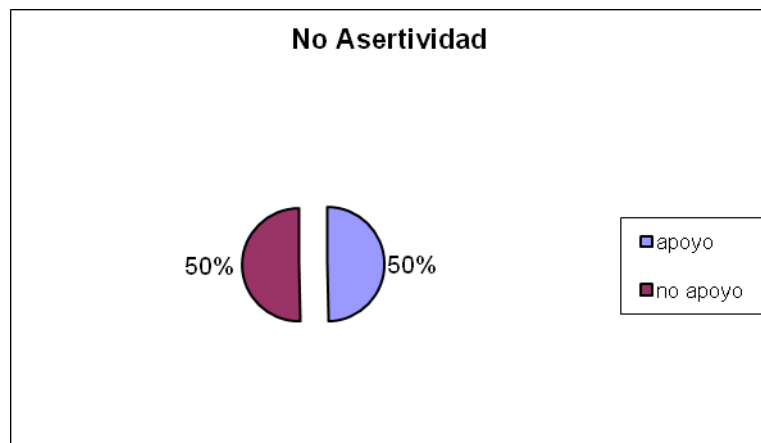
No asertividad es el factor 1 de la Escala para medir Asertividad, el cual se encuentra contenido en 15 reactivos:

1. Si mi vecino echara basura a mi casa preferiría recogerla a decirle algo.
2. La mayor parte de la gente parece ser más agresiva y asertiva que yo.
3. A decir verdad la mayor parte de la gente se aprovecha de mí.
4. Me da pena rechazar personalmente una invitación.
5. Me es difícil iniciar una conversación.
6. A menudo tengo dificultad en decir no.
7. Me da pena pedir información por teléfono a instituciones y/o negocios.
8. Evitaría decir a un (a) amigo (a) que no puedo salir al cine con él (ella) porque estoy haciendo tarea.
9. Me daría pena decirle a un (a) amigo (a) que estoy ocupado (a) y no puedo atenderlo (a),
10. Cuando algún vendedor ha hecho un gran esfuerzo por mostrarme la mercancía que yo siento no es apropiada para mí me es difícil decirle que no me la voy a llevar.
11. Me daría pena decir a un amigo (a) que no le prestaría mi tarea.
12. Me da pena pedir libros que he prestado.
13. Titubeo en hacer llamadas telefónicas a negocios e instituciones.
14. Evito hacer preguntas por temor a que suenen tontas.
15. Preferiría disculparme por teléfono que personalmente por no haber acudido a una cita.

Este factor presenta una media de 37.25 y una desviación estándar de 8.491 (ver tabla 7), el porcentaje de apoyo es de 49.66% de la muestra, éste nos señala que el factor No Asertividad, no muestran una tendencia definida; debido a que, no se están ocupando de satisfacer sus propias necesidades y toman decisiones a partir de terceros.

Tabla 7 No Asertividad (ASF1).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		37.25
STD. DESVIATION		8.491



Gráfica 8. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor No Asertividad

8.7 Asertividad por medios indirectos

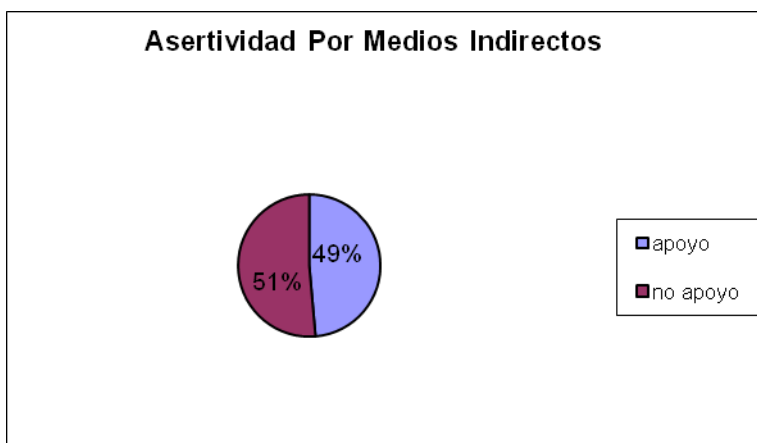
Asertividad por medios indirectos es el factor 2 de la Escala para medir Asertividad, el cual se compone por 3 reactivos:

1. Si un amigo (a) me dejara plantado (a) en una cita preferiría reclamarle por teléfono que personalmente.
2. Cuando en mi salón de clases hubo una junta en la que no estuve presente, prefiero acatar los acuerdos que preguntarle a mi profesor.
3. Si tuviera que faltar a la escuela prefiero pedir permiso por escrito que personalmente.

Este factor presenta una media de 7.29 y una desviación estándar de 3.033 (ver tabla 7), el porcentaje de apoyo es de 48.61% de la muestra, éste nos señala que el factor Asertividad por medios indirectos no muestra una tendencia clara ni específica en los estudiantes de 3° grado de Secundaria. Es decir, les es difícil tomar sus decisiones en un grupo o en público.

Tabla 8 Asertividad por medios indirectos (ASF2).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		7.29
STD. DESVIATION		3.033



Gráfica 9. Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Asertividad por Medios Indirectos

8.8 Asertividad en situaciones cotidianas

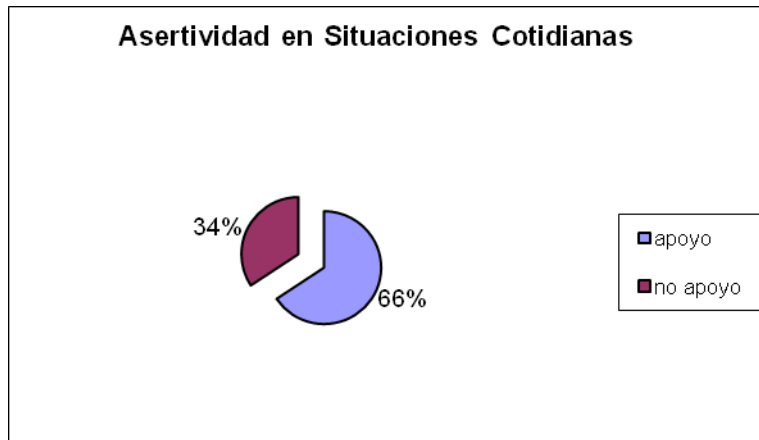
Asertividad en situaciones cotidianas es el factor número 3 de la Escala para medir Asertividad, el cual está contenido en 6 reactivos:

1. Preferiría solicitar un trabajo o la admisión a un colegio por carta, que por medio de entrevistas.
2. Cuando no me queda claro prefiero preguntar que quedarme con la duda.
3. Cuando la comida en un restaurante no ha sido cocinada a mi satisfacción me quejo de ello con el encargado (a).
4. Si una pareja cercana a mí en el cine está haciendo mucho ruido les pediría que guardaran silencio o que su conversación la tuvieran en otra parte.
5. No dudaría en reclamar mercancía defectuosa.
6. Me quejo cuando hay mal servicio en restaurantes o donde se presenten.

Este factor presenta una media de 19.73 y una desviación estándar de 4.304 (ver tabla 9), el porcentaje de apoyo es de 65.75% de la muestra, éste nos señala que el factor Asertividad en situaciones cotidianas es estadísticamente significativa en los estudiantes de 3° grado de Secundaria. Debido a que han logrado expresar claramente sus deseos / necesidades en circunstancias donde, involucre un bienestar para ellos.

Tabla 9 Asertividad en situaciones cotidianas (ASF3).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		19.43
STD. DESVIATION		4.304



Gráfica 10 Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Asertividad en Situaciones Cotidianas

8.9 Abnegación personal

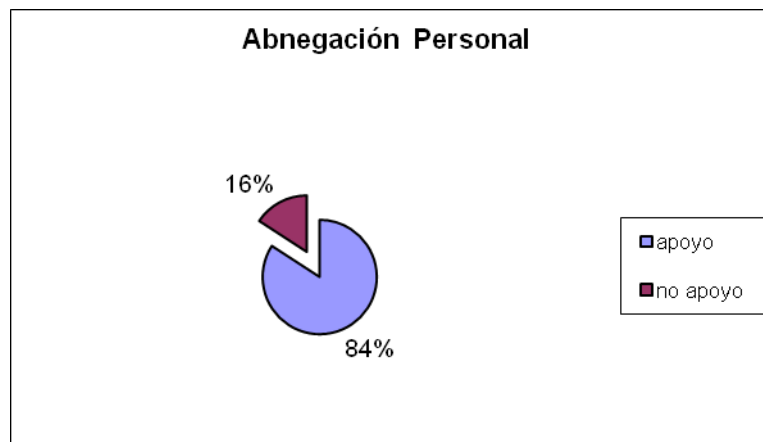
Abnegación personal es el factor 1 de la Escala para medir Abnegación, el cual está contenido en 5 reactivos

1. En la escuela mi tarea se perdió.
 - a) Realizó nuevamente la actividad.
 - b) Me enojo y reclamo.
2. Derraman café sobre mi tarea que entregaré en una hora.
 - a) Me enojo e insulto.
 - b) Realizo nuevamente la tarea.
3. Se estacionan en la entrada de mi garage.
 - a) Me molesto un poco y reclamo.
 - b) Pido por favor que me deje entrar a mi casa.
4. El chofer no me deja en la parada que le pedí.
 - a) Le grito.
 - b) Me bajo en la siguiente parada.
5. Llego al cine y hay mucha cola.
 - a) Me formo.
 - b) Me meto cerca de la ventanilla.

Este factor presenta una media de 4.21 y una desviación estándar de .986 (ver tabla 10), el porcentaje de apoyo es de 84.16% de la muestra, éste nos señala que el factor Abnegación personal reafirma que los adolescentes mexicanos siguen perpetuando la cultura del amor y en buscar el bien a los terceros sobre sí mismos, debido a que, prefieren asumir sus roles preestablecidos por la cultura y mostrarse de una forma educada y amable.

Tabla 10 Abnegación personal (ABF1).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		4.21
STD. DESVIATION		.986



Gráfica 11 Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Abnegación Personal

8.10 Abnegación Social

Abnegación social es el factor 2 de la Escala para medir Abnegación, el cual está contenido en 4 reactivos:

1. No tengo dinero para las medicinas.
 - a) Vendo algo.
 - b) Pido prestado.

2. Llego a tiempo y el dentista no me recibe.
 - a) Pregunto cuando me puede atender.
 - b) Cambio de dentista.

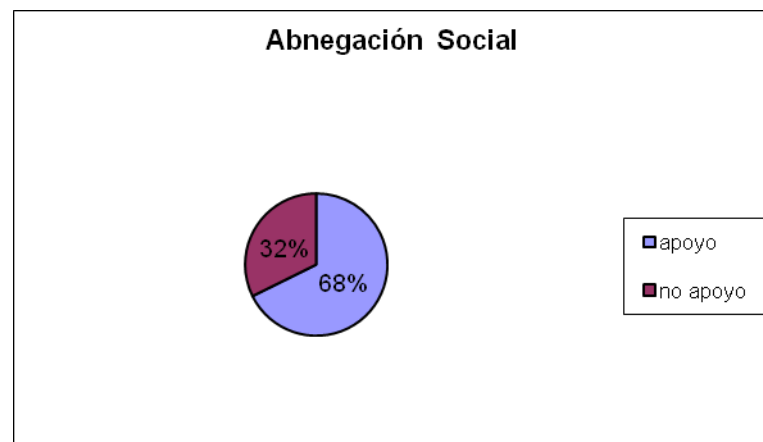
3. La comida que venden en la escuela no tiene sabor.
 - a) Me la como.
 - b) Me quejo con los vendedores.

4. Me hacen un faúl.
 - a) Ni modo, así es el juego.
 - B) Le devuelvo el faúl.

Este factor presenta una media de 2.71 y una desviación estándar de 1.246(ver tabla 11), el porcentaje de apoyo es de 67.70% de la muestra, éste nos señala que el factor Abnegación social sigue presente en los estudiantes de 3° grado de Secundaria. Esto demuestra que los adolescentes siguen poniendo su bienestar en función de terceros, dejándose llevar por los factores presentes en la vida cotidiana, como si éstos fueran su guía para desenvolverse en su cotidianidad.

Tabla 11 Abnegación social (ABF2).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		2.71
STD. DESVIATION		12.46



Gráfica 12 Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Abnegación Social

8.11 Abnegación y Salud

Abnegación y salud es el factor 3 de la Escala para medir Abnegación, el cual está contenido en 2 reactivos:

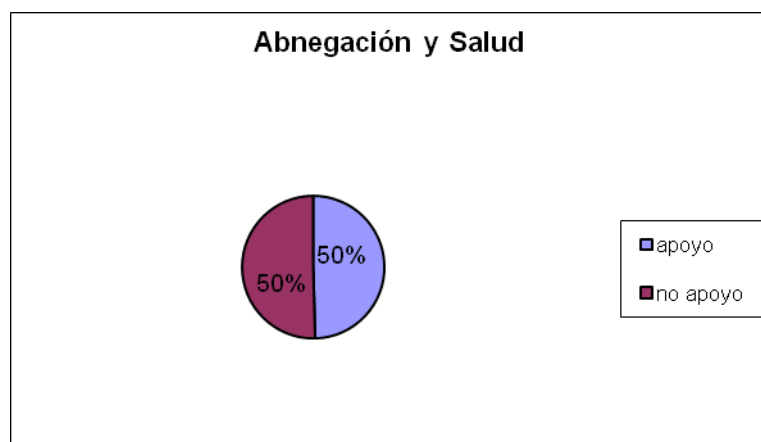
1. Entrando a la escuela, me enfermo.
 - a) Aviso para que me lleven al médico.
 - b) Me aguanto a la hora de la salida.

2. Tengo gripe y debo ir a la escuela.
 - a) Aviso que estoy enfermo, me quedo en casa.
 - b) Tomo un analgésico y me voy a la escuela.

Este factor presenta una media de .99 y una desviación estándar de .750 (ver tabla 12), el porcentaje de apoyo es de 49.58% de la muestra, éste nos señala que el factor Abnegación y salud no muestra una tendencia clara respecto a su presencia en los estudiantes de 3° grado de Secundaria. Puesto que el adolescente toma decisiones en función del contexto en el cual se ve inmerso.

Tabla 12 Abnegación y salud (ABF3).

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		.99
STD. DESVIATION		.750



Gráfica 13 Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Abnegación y Salud

8.12 Abnegación existencial

Abnegación existencial es el factor 4 de la Escala para medir Abnegación, el cual está contenido en 2 reactivos:

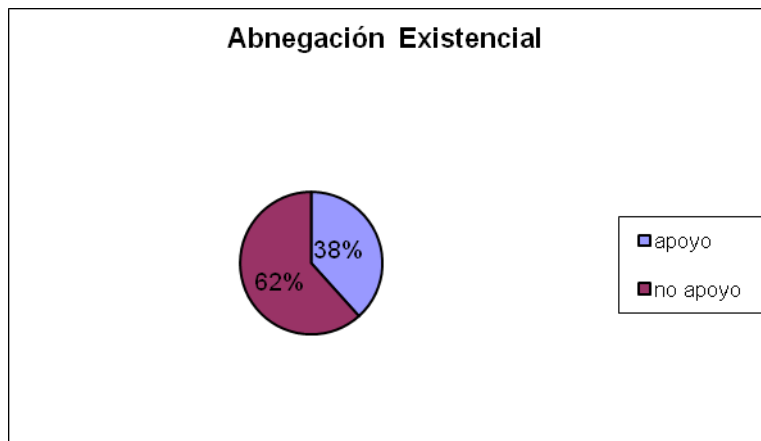
1. El tratamiento de 24 inyecciones no me cura.
 - a) Consulto otro doctor.
 - b) Sigo el tratamiento, quizá no sea tiempo de que me cure.

2. Me dan un codazo y me sumen las costillas.
 - a) Al que me dio el codazo se lo devuelvo.
 - b) Ni modo fue un accidente.

Este factor presenta una media de .77 y una desviación estándar de .604 (ver tabla 13), el porcentaje de apoyo es de 38.33% de la muestra, éste nos señala que el factor Abnegación existencial está disminuyendo su presencia en los estudiantes de 3° grado de Secundaria. Puesto que están buscando lograr su independencia en la toma de decisiones, así como, obtener una satisfacción o logro de ello.

Tabla 13 Abnegación existencial (ABF4).

Nf	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		.77
STD. DESVIATION		.604



Gráfica 14 Porcentaje de apoyo/ no apoyo al factor Abnegación Existencial

8.13 Rendimiento escolar

El rendimiento escolar está conformado por las evaluaciones bimestrales de 10 materias:

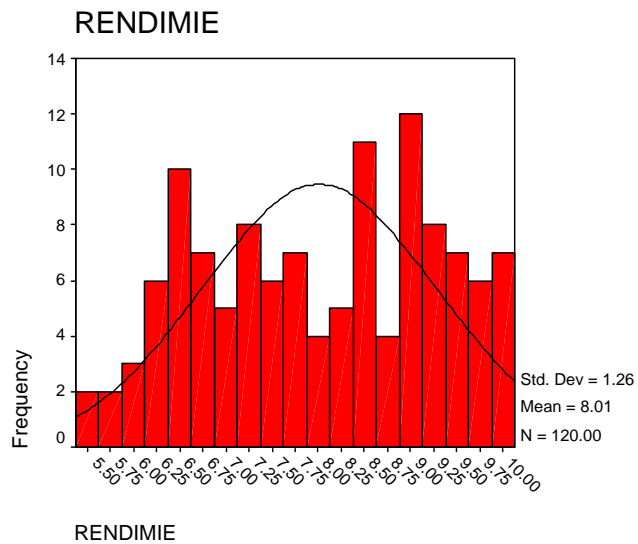
1. Español.
2. Matemáticas.
3. Historia.
4. Educación cívica y ética.
5. Física.
6. Química.
7. Lengua Extranjera (inglés).
8. Educación Ambiental.
9. Educación Artística.
10. Educación Física.

Esta variable presenta una media de 8.009 y una desviación estándar de 1.2622 (ver tabla 14), por lo tanto, el rendimiento escolar de los estudiantes de 3° de Secundaria es de 8 de acuerdo con la media, es decir, no es un promedio bajo pero tampoco es la excelencia académica que se busca lograr en la actualidad, si

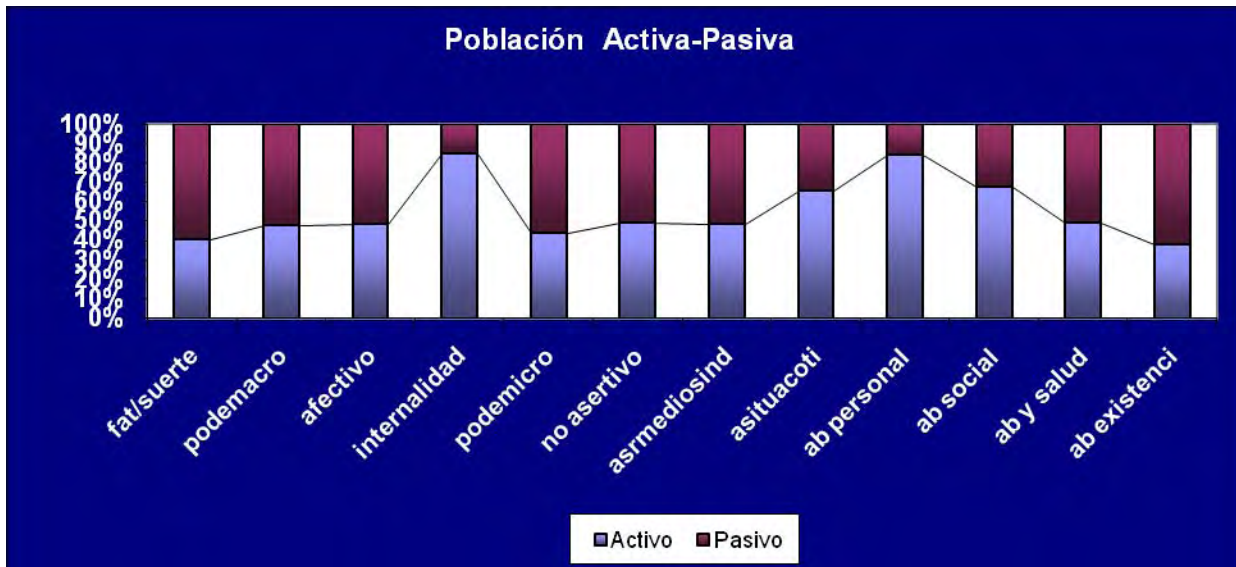
se toma en cuenta la escala de calificación de S, B y MB, la calificación de 8 sería B, lo que significa que es Bueno.

Tabla 14 Rendimiento Escolar

N	VALID	120
	MISSING	0
MEAN		8.009
STD. DESVIATION		1.2622



Gráfica 14 Comportamiento de los promedios generales en cuanto a Rendimiento Escolar.



Gráfica 15 Comportamiento de los sujetos por factores de las diferentes escalas evaluadas.

La Gráfica 15 muestra el comportamiento de los adolescentes de 3° de Secundaria referente a cada factor contenidos en las escalas, mostrando el porcentaje de la Actividad y Pasividad de los mismos.

8.14 Correlaciones

El coeficiente de correlación de Pearson al 0.05 es la correlación entre las escalas que en psicología se utiliza y mide el grado de asociación lineal entre dos variables medidas en escala de intervalo o de razón, tomando valores entre -1 y 1, de forma positiva a medida que aumentan los valores de una de las dos variables aumentan los de la otra, de forma negativa, a medida que aumentan los valores de una disminuyen los de la otra y los valores igual a cero demuestran no asociación (Araujo, M., Balderas-González, A. Aguayo, L.(2004).

8.14.1 Correlación 1 “Poderosos del macro cosmo / Rendimiento escolar”

El factor 2 de la Escala de Locus de control, Poderosos del macro cosmo está correlacionado con el Rendimiento escolar a $-.304$, con una significancia del $.001$, lo que indica, entre más apoyo reciba el factor poderosos del macro cosmo menor será el rendimiento escolar de los estudiantes de 3° grado de Secundaria (ver tabla 15).

Tabla 15 Poderosos del macro cosmo/ Rendimiento escolar.

		LCF2	Rendimiento escolar
LCF2	Correlación de Pearson	1	$-.304^{**}$
	Sig. (2-tailed)	.	$.001$
	N	120	120
Rendimiento escolar	Correlación de Pearson	$-.304^{**}$	1
	Sig. (2-tailed)	$.001$.
	N	120	120

** Correlación a un nivel de significativa de $\alpha=0.01$

8.14.2 Correlación 2 “Poderosos del micro cosmo / Rendimiento escolar”

El factor 5 de la Escala de locus de control, Poderosos del micro cosmo está correlacionado con el Rendimiento escolar a $-.277$, con una significancia del $.002$, que se refiere, entre más apoyo reciba el factor 5 menor será el rendimiento escolar de los estudiantes de 3° de Secundaria (ver tabla 16).

Tabla 16 Poderosos del micro cosmo/ Rendimiento Escolar.

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF5	Correlación de Pearson	1	-.277**
	Sig. (2-tailed)	.	.002
	N	120	120
Rendimiento escolar	Correlación de Pearson	-.277**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.
	N	120	120

** Correlación a un nivel de significativa de $\alpha=0.01$

8.14.3 Correlación 3 “Internalidad Instrumental / Abnegación y Salud”

El factor 4 de la escala de locus de control, Internalidad instrumental y el factor 3 de la Escala para medir abnegación, están correlacionados a .269 con una significancia del .003, lo cual refiere a, entre mayor sea la Internalidad instrumental de los estudiante de secundaria menor será su abnegación respecto a la salud (ver tabla 17).

Tabla 17 Internalidad instrumental/ Abnegación y Salud.

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF4	Correlación de Pearson	1	.269**
	Sig. (2-tailed)	.	.003
	N	120	120
ABF3	Correlación de Pearson	.269**	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.
	N	120	120

** Correlación es significativa con un $\alpha=0.01$

8.14.4 Correlación 4 “Poderosos del macro cosmo / Asertividad por medios Indirectos”

El factor 2 de la Escala locus de control, Poderosos del macro cosmo y el factor 2 de la Escala para medir Asertividad, Asertividad por medios indirectos, están correlacionados a .254 con una significancia de .005, que se refiere a, entre más sea el apoyo hacia Poderosos del macro cosmo, menor será la Asertividad por medios indirectos en los estudiantes de 3° de Secundaria (ver tabla 18).

Tabla 18 Poderosos del macro cosmo/ Asertividad por medios indirectos.

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF2	Correlación de Pearson	1	.254**
	Sig. (2-tailed)	.	.005
	N	120	120
ASF2	Correlación de Pearson	.254**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.
	N	120	120

** Correlación es significativa con un $\alpha=0.01$

8.14.5 Correlación 5 “Fatalismo y Suerte / Rendimiento escolar”

El factor 1 de la Escala de locus de control, Fatalismo y suerte está correlacionado con el rendimiento escolar a -.253 con una significancia del .005, lo que quiere decir, entre más apoyo tenga el factor Fatalismo y suerte menor será el Rendimiento escolar de los alumnos de 3° de Secundaria (ver tabla 19).

Tabla 19 Fatalismo y suerte/Rendimiento escolar.

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF1	Correlación de Pearson	1	-.253**
	Sig. (2-tailed)	.	.005
	N	120	120
RENDIMIENTO ESCOLAR	Correlación de Pearson	-.253**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.
	N	120	120

** Correlación es significativa con un $\alpha=0.01$

8.14.6 Correlación 6 “Asertividad en situaciones cotidianas / Abnegación Existencial”

El factor 3 de la Escala para medir Asertividad, Asertividad en situaciones cotidianas y el factor 4 de la escala para medir Abnegación, Abnegación existencial, están correlacionados a -.248 con una significancia del .006, lo que refiere a, entre más exista Asertividad en situaciones cotidianas, será menor la abnegación existencial que se presente en los estudiantes de 3° de Secundaria (ver tabla 20).

Tabla 20 Asertividad en situaciones cotidianas/Abnegación existencial.

		LCF5	Rendimiento escolar
ASF3	Correlación de Pearson	1	-.248**
	Sig. (2-tailed)	.	.006
	N	120	120
ABF4	Correlación de Pearson	-.248**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.
	N	120	120

** Correlación es significativa con un $\alpha=0.01$

8.14.7 Correlación 7 “Asertividad por medios indirectos / Rendimiento escolar”

El factor 2 de la Escala para medir Asertividad y el Rendimiento escolar, están correlacionados a $-.240$ con una significancia del $.008$, lo que refiere a, entre más apoyo tenga el factor 2 menor será el desempeño escolar de los estudiantes de 3° de secundaria (ver tabla 21).

Tabla 21 Asertividad por medios indirectos/Rendimiento Escolar

		LCF5	Rendimiento escolar
ASF2	Correlación de Pearson	1	$-.240^{**}$
	Sig. (2-tailed)	.	$.008$
	N	120	120
RENDIMIENTO ESCOLAR	Correlación de Pearson	$-.240^{**}$	1
	Sig. (2-tailed)	$.008$.
	N	120	120

** Correlación es significativa con un $\alpha=0.01$

8.14.8 Correlación 8 “Internalidad instrumental / Asertividad en situaciones cotidianas”

El factor 4 de la Escala de Locus de control Internalidad instrumental y el factor 3 de la Escala para medir Asertividad, Asertividad en situaciones cotidianas, están correlacionados a $.233$ con una significancia del $.010$ lo que significa que, entre mayor Internalidad instrumental haya, mayor será la asertividad en situaciones cotidianas en los estudiantes de 3° de Secundaria (ver tabla 22).

Tabla 22 Internalidad instrumental/Asertividad en situaciones cotidianas

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF4	Correlación de Pearson	1	.233*
	Sig. (2-tailed)	.	.010
	N	120	120
ASF3	Correlación de Pearson	.233*	1
	Sig. (2-tailed)	.010	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.9 Correlación 9 “Internalidad instrumental / Rendimiento escolar”

El factor 4 de la Escala de locus de control, Internalidad instrumental está correlacionado con el Rendimiento escolar a .215 con una significancia del .018, lo que quiere decir que entre más apoyo tenga la internalidad instrumental mejor será el rendimiento escolar de los estudiantes de 3° de secundaria (ver tabla 23).

Tabla 23 Internalidad instrumental/Rendimiento Escolar

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF4	Correlación de Pearson	1	.215*
	Sig. (2-tailed)	.	.018
	N	120	120
RENDIMIENTO ESCOLAR	Correlación de Pearson	.215*	1
	Sig. (2-tailed)	.018	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.10 Correlación 10 “Fatalismo y Suerte/ Abnegación y Salud”

El factor 1 de la Escala de Locus de Control, Fatalismo y suerte, y el factor 3 de la escala para medir Abnegación, Abnegación y salud, están correlacionados a -.211 con una significancia del .021, lo cual refiere a, entre más apoyo reciba el factor

fatalismo y suerte mayor será la abnegación respecto a la salud, en los estudiantes de 3° de secundaria (ver tabla 24).

Tabla 24 Fatalismo y suerte/Abnegación y salud

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF1	Correlación de Pearson	1	-.211*
	Sig. (2-tailed)	.	.021
	N	120	120
ABF3	Correlación de Pearson	-.211*	1
	Sig. (2-tailed)	.021	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.11 Correlación 11 “Poderosos del Macro cosmo/ No Asertividad”

El factor 2 de la Escala de Locus de control, Poderosos del Macrocosmo y el factor 1 de la Escala para medir Asertividad, No asertivo, están correlacionados a .209 con una significancia del .022, lo que refiere, que entre más apoyo reciba el factor poderosos del macro cosmo, los estudiantes de 3° de Secundaria, serán no asertivos (ver tabla 25).

Tabla 25 Poderosos del Macro cosmo/ No Asertivo

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF2	Correlación de Pearson	1	.209*
	Sig. (2-tailed)	.	.022
	N	120	120
ASF1	Correlación de Pearson	.209*	1
	Sig. (2-tailed)	.022	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.12 Correlación 12 “Internalidad instrumental / Asertividad por Medios indirectos”

El factor 4 de la Escala de Locus de control, Internalidad instrumental y el factor 2 de la Escala para medir Asertividad, Asertividad por medios indirectos, están correlacionados a $-.208$ con una significancia del $.023$, lo que significa, entre mayor Internalidad instrumental presenten los estudiantes de 3° de Secundaria mayor será la asertividad por medios indirectos (ver tabla 26).

Tabla 26 Internalidad insrtumental/Asertividad por medios indirectos

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF4	Correlación de Pearson	1	$-.208^*$
	Sig. (2-tailed)	.	$.010$
	N	120	120
ASF2	Correlación de Pearson	$-.208^*$	1
	Sig. (2-tailed)	$.010$.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.13 Correlación 13 “No Asertivo / Rendimiento escolar”

El factor 1 de la Escala para medir Asertividad, No asertivo y el Rendimiento escolar están correlacionados a $-.202$ con una significancia del $.027$, lo cual refiere a, entre menos asertivo o no asertivo sea el estudiante de 3° de Secundaria, menor será su rendimiento escolar (ver tabla 27).

Tabla 27 No Asertivo/Rendimiento Escolar

		LCF5	Rendimiento escolar
ASF1	Correlación de Pearson	1	-.202*
	Sig. (2-tailed)	.	.027
	N	120	120
RENDIMIENTO ESCOLAR	Correlación de Pearson	-.202*	1
	Sig. (2-tailed)	.027	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.14 Correlación 14 “Fatalismo y Suerte / No Asertivo”

El factor 1 de la Escala de Locus de control, Fatalismo y suerte, y el factor 1 de la Escala para medir Asertividad, No asertivo están correlacionados a .192 con una significancia del .035, lo que quiere decir, entre más apoyo tenga el factor fatalismo y suerte por parte de los adolescentes de Secundaria, estos serán no asertivos (ver tabla 28).

Tabla 28 Fatalismo y suerte/No Asertivo

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF1	Correlación de Pearson	1	.192*
	Sig. (2-tailed)	.	.035
	N	120	120
ASF1	Correlación de Pearson	.192*	1
	Sig. (2-tailed)	.035	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.15 Correlación 15 “Abnegación Personal / Rendimiento escolar”

El factor 1 de la Escala para medir Abnegación y el Rendimiento escolar están correlacionados a .192 con una significancia del .036, lo que refiere a, entre más abnegación personal tengan los adolescente de Secundaria, será menor su rendimiento escolar (ver tabla 29).

Tabla 29 Abnegación Personal/Rendimiento Escolar

		LCF5	Rendimiento escolar
ABF1	Correlación de Pearson	1	.192*
	Sig. (2-tailed)	.	.036
	N	120	120
RENDIMIENTO ESCOLAR	Correlación de Pearson	.192*	1
	Sig. (2-tailed)	.036	.
	N	120	120

* Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.14.16 Correlación 16 “Afectividad / Abnegación Personal”

El factor 3 de la Escala de Locus de control, Afectividad y el factor 1 de la Escala para medir abnegación, Abnegación personal están correlacionados a -.190 con una significancia del .038, lo que nos dice que, entre más afectividad presenten los estudiantes de 3° de Secundaria mayor será su abnegación personal (ver tabla 30).

Tabla 30 Afectividad/Abnegación Personal

		LCF5	Rendimiento escolar
LCF3	Correlación de Pearson	1	-.190*
	Sig. (2-tailed)	.	.038
	N	120	120
ABF1	Correlación de Pearson	-.190*	1
	Sig. (2-tailed)	.038	.
	N	120	120

• Correlación significativa con un $\alpha=0.05$

8.15 Correlaciones presentadas por la muestra

En lo que respecta a esta investigación, se observa de manera general en la tabla 31 los factores de las escalas que se utilizaron, como también, las correlaciones presentadas por la muestra.

Tabla 31. Correlaciones de los factores

	Factor por escala	Factor	Correlación	Significancia estadística
L C	Poderosos del macrocosmo	Rendimiento escolar	-.304	.01
	Poderosos del microcosmo	Rendimiento escolar	-.277	.01
	Internalidad instrumental	Abnegación y salud	.269	.01
	Poderosos del macrocosmo	Asertividad por medios indirectos	.254	.01
	Fatalismo y suerte	Rendimiento escolar	-.253	.01
	Internalidad instrumental	Asertividad en situaciones cotidianas	.233	.01
	Internalidad instrumental	Rendimiento escolar	.215	.05
	Fatalismo y suerte	Abnegación	-.211	.05
	Poderosos del macrocosmo	No asertivo	.209	.05
	Internalidad instrumental	Asertividad por medios indirectos	-.208	.05
	Fatalismo y suerte	No asertivo	.192	.05
A S	Afectividad	Abnegación personal	-.190	.05
	Asertividad en situaciones cotidianas	Abnegación existencial	-.248	.01
	Asertividad por medios indirectos	Rendimiento escolar	-.240	.01
	No asertivo	Rendimiento escolar	-.202	.05
A B	Abnegación personal	Rendimiento escolar	.192	.05

NOTA: LC (ESCALA LOCUS DE CONTROL), AS (ESCALA DE ASERTIVIDAD) Y AB (ESCALA DE ABNEGACIÓN).

A partir de esta tabla, puede observarse las relaciones existentes entre las escalas en general, dando como resultado la tabla 32, en la cual, se puede percibir los factores que fungen como predictores del rendimiento escolar. Como se puede observar en ambas tablas, los factores que más correlacionan con el rendimiento escolar, son los de la escala de Locus de Control.

Particularmente la tabla 32, muestra como las variables locus de control, asertividad y abnegación, son predictores del rendimiento escolar, en este caso puede percibirse que, los adolescentes que cuentan con un locus de control externo, no asertivos y abnegados, presentan una relación estrecha con su bajo rendimiento escolar.

Tabla 32 Predictores del Rendimiento escolar con significancia estadística.

Factor Locus de Control	Factor Rendimiento Escolar	Correlación	Significancia estadística
Poderosos del macrocosmo	Rendimiento escolar	-.304	.01
Poderosos del microcosmo	Rendimiento escolar	-.277	.01
Fatalismo y suerte	Rendimiento escolar	-.253	.01
Internalidad instrumental	Rendimiento escolar	.215	.05
Factor Asertividad			
Asertividad por medios indirectos	Rendimiento escolar	-.240	.01
No asertivo	Rendimiento escolar	-.202	.05
Factor Abnegación			
Abnegación personal	Rendimiento escolar	.192	.05

DISCUSIÓN

Tomando como base la tesis de Díaz-Guerrero y Pacheco (1994) en la cual postulan que la cultura en la que se desenvuelve un sujeto tendrá una gran importancia en la forma en la cual éste afronte cada situación.

Lo anterior en relación con el análisis descriptivo de las escalas Locus de Control, Asertividad, Abnegación y el Rendimiento Escolar (basado en las calificaciones) de los estudiantes, muestra la existencia de correlaciones que oscilan entre los diferentes factores que las componen:

1. Los adolescentes que presentan un Rendimiento Escolar Bajo, se debe a que éstos están dándole un gran significado a aquellas personas representantes de autoridad sea ésta un administrador o docente de su escuela, un integrante de su familia o bien un funcionario público (que contienen los factores Locus de Control Poderosos del Macro Cosmo y Micro Cosmo), como también, se encuentra una estrecha relación con la No Asertividad del estudiante.
2. Los estudiantes que tienen un Locus de Control Interno (representado en el Factor Internalidad Instrumental de la escala de Locus de Control) muestran una mejor asertividad en situaciones cotidianas y en cuestiones relacionadas a la salud, que también se ve reflejado en su rendimiento escolar siendo éste alto.
3. En relación con el factor Fatalismo y Suerte de la escala de Locus de Control, los estudiantes presentan una No asertividad, que los lleva a abnegarse con relación a la salud, permitiendo que sus decisiones respecto a ello sean tomadas a la ligera o por terceras personas, como también si el segundo factor antes mencionado se relaciona

con el rendimiento escolar, éste será bajo, debido a que los alumnos no toman decisiones adecuadas.

4. Los adolescentes que no presentan Asertividad por medios indirectos, tienden a tener un mejor aprovechamiento reflejado en un Rendimiento escolar alto.
5. Los estudiantes que presentan Asertividad en situaciones cotidianas son menos abnegados existencialmente, lo que significa que los adolescentes tomarán decisiones más adecuadas a sus necesidades.
6. El factor Afectividad (de la Escala de Locus de Control) muestra un impacto en la Abnegación personal de los adolescentes, ya que éstos anteponen el amor afiliativo hacia otras personas, antes que ha sí mismos. Siendo está abnegación un detonante del bajo rendimiento escolar de los mismos.

Desde la etnopsicología del mexicano, la asertividad gira en dos proposiciones como lo refiere Díaz-Guerrero (1986) a partir de las premisas histórico-socio-culturales que marcan a la familia mexicana: el poder y la supremacía del padre, el amor y sacrificio absoluto y necesario de la madre. Basándose en la estructura de la jerarquía los mexicanos atienden las órdenes de los otros por respeto y normalmente por amor, no por poder. Dado lo anterior, es importante señalar que la mayoría de los estudios han sido realizados en culturas individualistas, en México los estudios de Flores-Galaz, Díaz-Loving y Rivera (1987) con la primera aproximación de estudios relacionados con la asertividad mostraron tres dimensiones: no asertividad, asertividad por medios indirectos , asertividad en situaciones cotidianas.

Los resultados de esta tesis muestran que los estudiantes mexicanos del tercer grado de la Escuela Secundaria Narciso Bassols N° 74 de ambos turnos han restado importancia a la toma de decisiones pero a la vez son abnegados y lo

necesariamente asertivos según el contexto en cual se desenvuelvan. Lo anterior enriquece; ya que, si bien se ha dicho que somos la cultura del amor y anteponemos las necesidades y deseos de los demás a los nuestros, los adolescentes están tomando iniciativa para ser más seguros en lo que quieren, necesitan y deciden.

CONCLUSIÓN

El propósito de esta investigación fue determinar si existía relación entre las variables, locus de control, asertividad, abnegación como predictores del rendimiento escolar.

En la muestra del presente estudio se encontró una relación estadísticamente significativa entre las escalas de Locus de Control (siendo los factores de este predictor, los de mayor correlación), Asertividad, Abnegación como predictores del rendimiento escolar de los estudiantes. La relación se encuentra en el sentido *de Sí un adolescente posee locus de control interno, será asertivo, no abnegado y con un rendimiento escolar alto; por lo contrario, Sí un adolescente posee locus de control externo, será no asertivo, abnegado y con un rendimiento escolar bajo.*

Díaz – Guerrero (1994) describe como Objetivo de la Psicología, particularmente de la Psicología de la Personalidad, ha sido el buscar establecer un orden, intentar clasificar los pensamientos y acciones, establecer las maneras mas constantes de este pensar y de estos comportamientos, determinar las relaciones entre unos y otros, diferenciar entre las causas y los efectos, el distinguir entre aquellas formas de pensar y de comportarse que ayudan al individuo a satisfacer mejor sus necesidades, a vivir mejor y las que no; a distinguir las maneras de conducirse y de pensar que le permitirán alcanzar sus objetivos , de aquellas que no lo harán; a diferenciar entre los comportamientos que los satisfacen pero interfieren en la satisfacción de otros; y a destacar aquellos comportamientos que no sólo los satisfacen a él, si no que ayudan a los demás.

Para las autoras, lo anterior en función de esta investigación permite dar un panorama del comportamiento de los individuos de acuerdo a las necesidades de cada uno dentro de las variables estudiadas, poniendo énfasis en que los adolescentes mexicanos están partiendo de este contexto; donde, desarrollan una

autonomía, en la cual se percatan de lo esencial que es satisfacer sus necesidades, cumpliendo objetivos con estrategias creadas para un mejor manejo de sus decisiones, haciéndose responsables de ellas, buscando la manera en estar bien con éstas sin tener que perjudicar a terceros, discerniendo entre lo más o menos adecuado para ellos. En este punto los adolescentes ubican que el estudiar, es una necesidad y una vía que les permite cumplir ciertos objetivos de vida, y de esta manera ya no perciben al estudio como una obligación que sólo está fuera de ellos.

Por consiguiente en esta investigación, puede percatarse de cómo la educación y rendimiento escolar del mexicano dependen de las habilidades que desarrollan dentro de dichas variables, ya que, si el sujeto de acuerdo a éstas, va cumpliendo sus objetivos, generando no sólo estrategias para obtener un mejor rendimiento escolar, sino también, una mejor calidad de vida; a si mismo, autoafirma y refuerza, el uso de su locus de control, su asertividad y abnegación, creando más seguridad en ellos, de acuerdo al uso éstas en relación a sus necesidades.

En el caso de la Escala de Abnegación, creemos que al relacionarla con los factores de las Escalas Locus de Control y Asertividad es más probable localizar las tesis postuladas por Díaz-Guerrero, Flores-Galaz y Díaz-Loving (2002), los cuales coinciden en que debido a la cultura en la cual está inmerso el mexicano pone un gran énfasis a los agentes externos a él para decidir; es decir, los pone por encima de sus propios ideales, sentimientos y necesidades.

Por otro lado, la relación entre la etnopsicología y las diferentes variables es importante, ya que es por medio de éstas que el sujeto forja una personalidad dentro de la cultura del mexicano. En está misma línea, según La Rosa (1986) uno de los determinantes de Locus de Control es la familia, la cual, influye tanto en la externalidad como en la Internalidad del individuo, esto como factor cultural dentro de la etnopsicología del mexicano.

Cabe señalar que la importancia de realizar investigación en esta etapa del desarrollo (adolescencia) se da por el hecho de ser ésta el momento en el cual el sujeto conforma gran parte de su identidad, la cual, le dará la base para un funcionamiento adecuado en la sociedad. Esto es importante, debido a que, si un sujeto a través del tiempo en su vida va creando un cúmulo de experiencias no sólo satisfactorias; éstas, le permitirán encontrar sus necesidades, deseos y será un sujeto capaz de realizar cualquier tarea a la cual se le enfrente y no sólo a las que tendrá éxito.

Desde el punto de vista de las autoras, se considera importante el papel de las personas que laboran o se ven involucrados en sus labores con los adolescentes y su proceso educativo en el país, es por esa razón que se considera esencial la creación de estrategias no sólo para enseñarle al sujeto a resolver dificultades, aritméticas, lingüísticas, geográficas, históricas, cívicas, entre otras, es fundamental crear situaciones que permitan a los educandos decidir sobre ellos mismos, formando adolescentes más seguros de sí, con decisiones propias, responsables y defensores de sus derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1992). La Adolescencia Normal. México. Paídos.
- Acuña, M. (2002). Evaluación de las actitudes y la percepción ambiental y el locus de control en adolescentes urbanos. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Aguilar Kubli, E. (1987).Asertividad. Sé tú mismo sin sentirme culpable. México, Pax.
- Araujo, M., Balderas-González, A. Aguayo, L.(2004).Las premisas historico-socio-culturales y su relación con el relieve y la conducta en niños mexicanos. Sesión de cartel XII Congreso Mexicano de Psicología, Guanajuato, México.
- Avendaño-Sandoval, R. (1994). Desarrollo y validación psicométrica de una escala de abnegación para adultos: una aportación a la etnopsicología. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Avendaño-Sandoval, R. y Díaz-Guerrero, R. (1990). EL desarrollo de una escala de abnegación para los mexicanos. En AMEPSO (coordinadores) La Psicología Social en México, Vol. III, pp.,9-14. México: Asoc. Mex de Psicología Social.
- Avendaño-Sandoval, R. y Díaz-Guerrero, R. (1992). Estudio experimental de la abnegación. Revista mexicana de psicología, 9 (1), pp. 15-19.
- Bravo, A. (1990). Introducción a la Psicología. México: Interamericana.

Bricklin, B., y Bricklin, P. (1988). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax.

Caballo, V. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En Caballo, V. (comp.). Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta. Madrid: Siglo Veintiuno.

Castanyer, O. (1996). La asertividad: Expresión de una sana autoestima. España: Desclée De Brouwer.

Coleman, J. (1985). Psicología de la adolescencia. España: Morata.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., y Mood, A. (1966). Weinfeld, F, D. & York, A.L. Equality of educational opportunity (part I y II). Washington, D. C.: US Government Printing Office.

Deutsch, M. Y Krauss, R. (1985). Teorías en Psicología Social. México: Paídos.

Díaz-Guerrero, R. (1967). Una escala factorial de las premisas Histórico-Socio-Culturales de la familia mexicana. Revista Interamericana de Psicología, 6 (3-4): 205-244.

Díaz-Guerrero, R. (1972). Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento humano. México: Trillas.

Díaz –Guerrero, R. (1979). Orígenes de la personalidad humana y sus sistemas sociales. Revista de psicología aplicada. 29, pp. 139-152.

Díaz-Guerrero, R. (1986). Historio-Sociocultura y Personalidad: Definición y Características de los factores en la familia mexicana. Revista de Psicología Social y Personalidad; Vol 2, Nº 1. México. pp. 13-42.

Díaz-Guerrero, R. (1989). Una Etnopsicología Mexicana. Revista Ciencia y Desarrollo: XV (86): pp.69-85.

Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología (6ª. ed.). México: Trillas.

Díaz-Guerrero, R. (2003). Bajo las garras de la cultura, psicología del mexicano II. México: Trillas

Díaz-Guerrero, R. y Pacheco, M. (eds). (1994). Etnopsicología: Scientia Nova. San Juan Puerto Rico: Ciencia y Comunidad. Servicios Profesionales y científicos.

Díaz-Loving, R. y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. Interamerican Journal of Psychology. Vol.18, núm 1-2, págs 27-33.

Diccionario ilustrado de la lengua española (1929). Dos tomos, A-K, L-Z .Ramón Sopena. Barcelona.

Enguía, S. (2003). Análisis de la ejecución de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado de primaria un estudio comparativo. Tesis de Maestría. UNAM.

ENLACE (2008). <http://enlace.sep.gob.mx>

Estrada, K. (1995). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños. Tesis de Maestría. UNAM.

Farré, J., Laceras, G. y Casas, J. (2002). Enciclopedia de la Psicología. España: Océano.

Flores-Galaz, M y Díaz-Loving, R. (2002). Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales. México.

Flores-Galaz, M. (1989). Asertividad, Agresividad y solución de Situaciones Problemáticas en una muestra Mexicana. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM. México.

Flores-Galaz, M. (1994). Asertividad, Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, UNAM. México

Flores-Galaz, M., Díaz-Loving, R. Y Rivera, A. (1987). MERA: Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. Revista Mexicana de Psicología, 4, 1,29-35.

Freud, S: (1979). Esquema del Psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica. Madrid: Alianza.

González, L. (2001). Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura. Tesis de Doctorado. UNAM.

Horrocks, J. (1990). Psicología de la Adolescencia. México. Paídos.

Horrocks, J. (1996). Psicología de la Adolescencia. México. Trillas.

Hurlock, (1997). Psicología del Adolescente. México. Paídos.

Karmel, L. (1981). Medición y evaluación escolar. E.U.A.: Universidad de Kentucky.

Kerlinger, F y Howard, B. (2001). Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill.

Kimble, C., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Lucker, W. y Zárata, M. (2002). Psicología social de las américas. México: Pretince Hall.

La Rosa, J. (1986). Escalas de locus de control y autoconcepto: Construcción y validación. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM. México.

Langer, A y P. Jakubowshi. (1976). Responsible assertive behavior, Champaing, Research Press.

Ledesma, M. (1992). Rendimiento Escolar y depresión en adolescentes. Estudio comparativo. Tesis de licenciatura . UNAM.

Lefcourt, H. (1984). Research with of locus of control construct, Academic Press: San Diego.

López. (1994). Relación entre autopercepción del rendimiento académico y el consumo de droga en estudiantes de educación media y media superior. Tesis de licenciatura. UNAM.

Mattos, L. (1990). Compendio de didáctica general. Argentina: Kepelusz.

Mella y Ortiz. (1999). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores, Salamanca Amaru. <http://www.doctorclick.net/Tutorias.htm-6k>

Moreno, A. (1998). Un análisis de sistemas de las variables psicosociales que intervienen en la calidad de la educación agrícola superior. Tesis Doctoral. México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado.

Navarro, R. (2004). Mujeres Mexicanas que sufren y aman demasiado. México: Pax.

Olivares, E. 10 de marzo 2006. Sin inversión en escuelas, América Latina se encamina al precipicio. La Jornada. pp.54.

Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2001). Desarrollo humano (8° ed). Colombia: Mc Graw Hill.

Piaget, J. (1983). La psicología de la inteligencia. Barcelona: Crítica.

Pizarro, F. (1985). Aprender a razonar. Madrid: Alambra.

Progrebin, L. (1987). Among Friends: Who we like, why we like them y what we do with them. Nueva York: Mc Graw Hill.

Rangel, C. & Sánchez, I.(2005). Estudio comparativo de la Asertividad entre niños institucionalizados y niños que viven con su familia de origen. Tesis de Licenciatura. UNAM.

Rodríguez, M y Díaz-Guerrero, R. (1997). ¿Son universales los rasgos de la personalidad? Revista Latinoamericana de Psicología, 29 (1):35-48.

Rotter, B. (1965). Psicología Clínica. México. Hispano Americana.

Sánchez. J. (2002). Psicología de los Grupos: Teorías, procesos y aplicaciones. España: Mc. Graw Hill.

Tamayo, R. (1993). Locus de control, diferencias por sexo y por edad. En Acta Psiquiátr Psicol Am at. 39 (4), pp. 301-308.

Triandis, H. (1994). Culture and Social Behavior. Nueva York: McGraw-Hill.

Wolpe, J. (1958). Psicoterapia por inhibición Recíproca. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Wolpe, J. (1973). The practice of behavior therapy. New York : Pergamon.

Zavala, R. (2005). La filosofía de vida y su relación con el auto concepto en estudiantes mexicanos de secundaria. Tesis de licenciatura. FES- Zaragoza. UNAM. México.

ANEXOS

ANEXO 1

Edad: _____ Genero: F M Grado escolar: _____

Turno: _____

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. 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 marcando con una X el número que mejor exprese su opinión. No hay repuestas correctas o incorrectas; hay puntos de vista diferentes. CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. GRACIAS.

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. Que yo tenga un buen empleo es una cuestión de suerte.	1	2	3	4	5
6. Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente.	1	2	3	4	5
7. Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones.	1	2	3	4	5

8. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante.	1	2	3	4	5
9. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte.	1	2	3	4	5
10. Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de la gente que tiene el poder.	1	2	3	4	5
11. El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino.	1	2	3	4	5
12. Mi futuro depende de mis acciones presentes.	1	2	3	4	5
13. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático.	1	2	3	4	5
14. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino.	1	2	3	4	5
15. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia en nada.	1	2	3	4	5
16. El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
17. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte.	1	2	3	4	5
18. Que yo tenga éxito en la escuela depende de mí.	1	2	3	4	5
19. Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada.	1	2	3	4	5
20. Si le caigo bien a mi maestro puedo conseguir mejores calificaciones.	1	2	3	4	5
21. Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales.	1	2	3	4	5
22. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy.	1	2	3	4	5

23. Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes.	1	2	3	4	5
24. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte.	1	2	3	4	5
25. Me va bien en la vida porque soy simpático (a).	1	2	3	4	5
26. Mi vida está determinada por mis propias acciones.	1	2	3	4	5
27. Para resolver la mayoría de los problemas necesito ayuda de gentes importantes.	1	2	3	4	5
28. Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte.	1	2	3	4	5
29. Mi éxito en la escuela dependerá de que tan agradable sea yo.	1	2	3	4	5
30. Puedo subir en la vida si tengo suerte.	1	2	3	4	5
31. Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, familiares, profesores, etc.) trata de decidir lo que sucederá en mi vida.	1	2	3	4	5
32. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
33. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí.	1	2	3	4	5
34. Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones.	1	2	3	4	5
35. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada.	1	2	3	4	5
36. El que yo llegue a tener éxito depende de mí.	1	2	3	4	5
37. 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

38. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte.	1	2	3	4	5
39. El que mejoren mis condiciones de vida dependen principalmente de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
40. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás.	1	2	3	4	5
41. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país.	1	2	3	4	5
42. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir dependerá de mí.	1	2	3	4	5
43. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder.	1	2	3	4	5
44. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro.	1	2	3	4	5
45. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte.	1	2	3	4	5
46. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo.	1	2	3	4	5
47. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
48. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte.	1	2	3	4	5
49. La cantidad de amigos depende de lo agradable que soy.	1	2	3	4	5
50. Que yo consiga un buen empleo dependerá de mis capacidades.	1	2	3	4	5
51. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.	1	2	3	4	5
52. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente.	1	2	3	4	5

53. Muchas puertas se me abren porque soy simpático	1	2	3	4	5
54. Que yo obtenga las cosas quiero dependen de mí.	1	2	3	4	5
55. Puedo llegar a ser algo importante si tengo suerte.	1	2	3	4	5
56. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto.	1	2	3	4	5

POR FAVOR VERIFIQUE SI CONTESTÓ TODAS LAS AFIRMACIONES...
GRACIAS.

ANEXO 2

Edad: _____ Genero: F M Grado escolar: _____

Turno: _____

ESCALA DE ASERTIVIDAD

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. 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 marcando con una X el número que mejor exprese su opinión. No hay repuestas correctas o incorrectas; hay puntos de vista diferentes. CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. GRACIAS.

1. Si mi vecino echara basura a mi casa preferiría recogerla a decirle algo.	1	2	3	4	5
2. La mayor parte de la gente parece ser más agresiva y asertiva que yo.	1	2	3	4	5
3. A decir verdad la mayor parte de la gente se aprovecha de mí.	1	2	3	4	5
4. Me da pena rechazar personalmente una invitación.	1	2	3	4	5
5. Me es difícil iniciar una conversación.	1	2	3	4	5
6. A menudo tengo dificultad en decir "no".	1	2	3	4	5
7. Me da pena pedir información por teléfono a instituciones y/o negocios.	1	2	3	4	5
8. Evitaría decirle a un (a) amigo (a) que no puedo salir al cine con él (ella) porque estoy haciendo tarea.	1	2	3	4	5

9. Me daría pena decirle a un (a) amigo (a) que estoy ocupado (a) y no puedo atenderlo (a).	1	2	3	4	5
10. Cuando algún vendedor ha hecho un gran esfuerzo por mostrarme la mercancía que yo siento no es apropiada para mi me es difícil decirle que no me la voy a llevar.	1	2	3	4	5
11. Me daría pena decir a un amigo (a) que no le prestaría mi tarea.	1	2	3	4	5
12. Me da pena pedir libros que he prestado.	1	2	3	4	5
13. Titubeo en hacer llamadas telefónicas a negocios e instituciones.	1	2	3	4	5
14. Evito hacer preguntas por temor a que suenen tontas.	1	2	3	4	5
15. Preferiría disculparme por teléfono que personalmente por no haber acudido a una cita.	1	2	3	4	5
16. Preferiría solicitar un trabajo o la admisión a un colegio por carta, que por medio de entrevistas.	1	2	3	4	5
17. Si un amigo (a) me dejara plantado (a) en una cita preferiría reclamarle por teléfono que personalmente.	1	2	3	4	5
18. Cuando en mi salón de clases hubo una junta en la que no estuve presente, prefiero acatar los acuerdos que preguntarle a mi profesor.	1	2	3	4	5
19. Si tuviera que faltar a la escuela prefiero pedir permiso por escrito que personalmente.	1	2	3	4	5
20. Cuando no me queda claro prefiero preguntar que quedarme con la duda.	1	2	3	4	5
21. Cuando la comida en un restaurante no ha sido cocinada a mi satisfacción me quejo de ello con el encargado (a).	1	2	3	4	5
22. Si una pareja cercana a mí en el cine está haciendo mucho ruido les pediría que guardaran silencio o que su conversación la tuvieran en otra parte.	1	2	3	4	5
23. No dudaría en reclamar mercancía defectuosa.	1	2	3	4	5
24. Me quejo cuando hay mal servicio en restaurantes o donde se presenten.	1	2	3	4	5

ANEXO 3

Edad: _____ Genero: F M Grado escolar: _____

Turno: _____

ESCALA PARA MEDIR ABNEGACIÓN

A continuación leerá unas afirmaciones, éstas van seguidas de dos maneras distintas de pensar. Por favor marque con una X aquella con la cual está más de acuerdo con su forma de pensar. No hay contestaciones correctas lo importante es lo que usted piense o sienta.

1. En la escuela mi tarea se perdió.
 - a) Realizó nuevamente la actividad.
 - b) Me enojo y reclamo.

2. El tratamiento de 24 inyecciones no me cura.
 - a) Consulto otro doctor.
 - b) Sigo el tratamiento, quizá no sea tiempo de que me cure.

3. Derraman café sobre mi tarea que entregaré en 1 hora.
 - a) Me enojo e insulto.
 - b) Realizó nuevamente la tarea.

4. Se estacionan en la entrada de mi garage.
 - a) Me molesto un poco y reclamo.
 - b) Pido por favor que me deje entrar a mi casa.

5. Me dan un codazo y me sumen las costillas.
 - a) Al que me dio el codazo se lo devuelvo.
 - b) Ni modo fue un accidente.

6. El chofer no me deja en la parada que le pedí.
 - a) Le grito.
 - b) Me bajo en la siguiente parada.

7. Llego al cine y hay mucha cola.
 - a) Me formo.
 - b) Me meto cerca de la ventanilla.

8. No tengo dinero para las medicinas.
 - a) Vendo algo.
 - b) Pido prestado.

9. Llego a tiempo y el dentista no me recibe.
 - a) Pregunto cuando me puede atender.
 - b) Cambio de dentista.

10. La comida que venden en la escuela no tiene sabor.
 - a) Me la como
 - b) Me quejo con los vendedores.

11. Me hacen un foul.
 - a) Ni modo, así es el juego.
 - b) Le devuelvo el foul.

12. Entando en la escuela, me enfermo.
 - a) Aviso para que me lleven al médico.
 - b) Me aguanto a la hora de salida.

13. Tengo gripe y debo ir a la escuela.
 - a) Aviso que estoy enfermo, me quedo en casa.
 - b) Tomo un analgésico y me voy a la escuela.