



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

ASERTIVIDAD Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR
EN ALUMNOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA
DE LA FES ZARAGOZA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

EDELMIRA NEPOMUCENO NAVARRETE

JURADO DE EXAMEN:

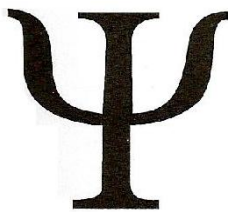
TUTOR: LIC. ELIUD ESCOBEDO ESCOBEDO

LIC. MARGARITA VILLASEÑOR PONCE

DR. ÁLVARO VIRGILIO BUENROSTRO AVILÉS

MTRO. SERGIO CARLOS EDUARDO OCHOA ÁLVAREZ

LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ



MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MIS PADRES

Gracias por todo el apoyo y cariño que recibí de ustedes porque también contribuyeron a mi formación académica y personal. ¡Los quiero mucho!

A MIS HERMANOS

Por su apoyo incondicional en los buenos momentos y malos días y porque siempre me hace fuerte y feliz saber que los tengo a ustedes.

A MIS SOBRINAS

Por ser para mí, la ilusión la alegría y la esperanza de que este mundo aún tiene algún sentido.

A MI CUÑADA

Por brindarme apoyo y cariño.

AL TUTOR

Por su confianza en la realización de esta investigación, por todo el trabajo y tiempo invertido y por mostrar que hay calidad en la docencia de esta institución.

A LOS JURADOS

Por haber dedicado tiempo, esfuerzo y conocimientos para enriquecer este trabajo, en verdad me sirvió de mucho.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I ASERTIVIDAD	
1.1 DEFINICIÓN DE CONDUCTA ASERTIVA	4
1.2 TIPOS DE CONDUCTAS	6
1.2.1 Conducta no asertiva.....	6
1.2.2 Conducta agresiva.....	8
1.2.3 Conducta asertiva.....	9
1.3 COMUNICACIÓN ASERTIVA	10
1.3.1 Componentes de la comunicación asertiva.....	10
1.3.1.1 Componentes verbales.....	10
1.3.1.2 Componentes no verbales.....	11
1. El visual.....	12
2. El vocal.....	14
3. El verbal.....	15
1.4 ENTRENAMIENTO ASERTIVO	15
CAPÍTULO II ANSIEDAD	
2.1 CONCEPTO DE ANSIEDAD	18
2.2 ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR, UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS	19
CAPÍTULO III RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA FES ZARAGOZA	
3.1 CONCEPTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR	22
3.2 PLAN DE ESTUDIOS	23
3.2.1 Antecedentes.....	24
3.2.2 Problemas del plan de estudios vigente.....	24
3.2.3 El diseño de un nuevo currículum.....	25
3.2.3.1 Sistema instruccional y de evaluación.....	26
3.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA Y ESTADÍSTICAS	28
3.3.1 Alumnos.....	28
3.3.2 Incentivos institucionales.....	31
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	33
4.2 OBJETIVO	34
4.3. HIPÓTESIS	34
4.4 VARIABLES	34
4.5 POBLACIÓN	35
4.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN	36
4.7 MÉTODO	36
4.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO	39

CAPÍTULO V RESULTADOS.....	40
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	48
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	
APENDICES	

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas, un aspecto de gran importancia es la evaluación del proceso aprendizaje, el cual ha adoptado diferentes modalidades según la institución de que se trate.

En la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de acuerdo al planteamiento curricular de la carrera de psicología, el alumno requiere de la habilidad para expresar en forma directa sus ideas, pensamientos y opiniones en forma espontánea concisa y directa, es decir, la habilidad de expresión asertiva. (Martínez y Vivaldo, 1984).

La importancia de poder determinar si la conducta asertiva tiene alguna influencia en el aprovechamiento escolar, radica en que dentro del plan de estudios de la carrera de psicología, teniendo como meta curricular un sistema de instrucción modular, deja de concebir al alumno como un ente pasivo y le asigna un papel básicamente activo dentro de su propia educación, es decir, la forma de enseñanza es diferente a las de tipo aprendizaje unidireccional donde el maestro “enseña” y el alumno “aprende”, de tal manera que se dan por hecho en él mismo toda una serie de habilidades de interacción social que le posibilitarían a enfrentarse con éxito ante dicho plan curricular.

Lange y Jakubowski (1976 en Ellis y Grieguer, 1985 p. 310) definen la conducta asertiva como la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa, honrada y adecuada, respetando los derechos de la otra persona.

Sin embargo, un alumno expuesto a una situación en la que no domina las habilidades de interacción y expresión requeridas, generará niveles de ansiedad e inseguridad excesivos. Esto posiblemente dará como resultado un bajo aprovechamiento escolar. Para Aduna y Bolaños (1990) la ansiedad contribuye al decremento de la efectividad en el desempeño y que, por lo tanto, trae como consecuencia un bajo rendimiento académico en los estudiantes potencialmente capaces.

La presencia de ansiedad es uno de los elementos importantes que impiden el desempeño de la conducta asertiva. Para Wolpe (1977) la ansiedad se muestra incompatible con el desempeño de la conducta asertiva, mostrando por ende una inhibición en dicho comportamiento. Un individuo asertivo es mas apto para tener éxito en situaciones interpersonales, y como resultado sentirse mejor acerca de sí mismo.

De tal manera que una persona no asertiva presenta ansiedad excesiva, predomina el temor, falta de habilidad para comunicarse, escasa o nula expresión personal en el salón de clases, lo cual puede ser un obstáculo para el logro exitoso tanto de los objetivos cognitivos, como las de habilidades sociales. (Elizondo, 1997).

Es por ello que el objetivo del presente estudio es conocer si existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar de los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, (tomando como indicador de aprovechamiento escolar el 100% de materias acreditadas hasta el semestre que se cursaba en ese momento).

Para que dicho objetivo se cumpliera la presente investigación esta conformada de seis capítulos. En el primer capítulo se mencionan las diferentes definiciones de la conducta asertiva, tipos de conductas: no asertiva, agresiva y asertividad; así como la comunicación asertiva, componentes de la comunicación asertiva; verbales y no verbales.

En el segundo capítulo se aborda el concepto de la ansiedad y la revisión de estudios de la ansiedad y el rendimiento escolar.

En el tercer capítulo se habla del aprovechamiento escolar en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, concepto de aprovechamiento escolar, plan de estudios de la carrera de psicología, así como el perfil del estudiante de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y Estadísticas.

En el cuarto capítulo se plantea la metodología empleada para el estudio; conformada por el planteamiento del problema, hipótesis, variables, el diseño empleado, las características de la muestra, el instrumento utilizado y la descripción del procedimiento.

En el quinto capítulo se analizan los resultados obtenidos de la investigación.

Por último se interpretan los datos obtenidos, se discuten los resultados alcanzados y las conclusiones de dicha investigación.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación; es conocer si existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar.

La muestra estuvo constituida por 104 alumnos de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; 60 alumnos regulares y 44 alumnos irregulares.

Se empleó un tipo de muestra no probabilística intencional. El tipo de investigación es de campo no experimental y el tipo de estudio es correlacional.

Se aplicó un cuestionario de datos generales, con la finalidad de obtener información general, así como de la situación académica de dicha muestra; y los inventarios que se utilizaron fueron: Asertividad de Gambrill y Richey (1975) estandarizado para la población mexicana del Distrito Federal, por Guerra en 1996 y Ansiedad Rasgo-Estado para adultos (IDARE) de Charles D. Spielberger (1964) estandarizado para la población mexicana, por el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero en 1975.

Se utilizó una estadística no paramétrica con una prueba de coeficiente de correlación de Pearson con un diseño transversal-correlacional.

Por otra parte el análisis estadístico realizado en este estudio indica que no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables, por lo tanto se acepta la hipótesis nula: no existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

CAPÍTULO I

ASERTIVIDAD

1.1 DEFINICIÓN DE LA CONDUCTA ASERTIVA

Flores (2002) al analizar la palabra desde sus raíces etimológicas, vemos que aserción proviene del latín assertio-tionis, que es la acción o efecto de afirmar una cosa; es la proposición en la que se afirma o se da por cierta alguna cosa.

Enseguida se presentan algunas definiciones de la conducta asertiva:

Wolpe (1977) fue el primer autor que empleó el término de la conducta asertiva definiéndola como: la expresión adecuada dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.

McFall (1976 en Mathieu y Valiquette, 1981, p. 170) define la asertividad como: "un gran conjunto de conductas específicas y heterogéneas ligadas en gran parte a la situación específica." Cita la expresión adaptada de los propios derechos y sentimientos, la negativa a demandas no razonables, la expresión de cólera, cariño y ternura.

Adler (1977, en Elizondo 1997 p. 16) define la asertividad como: "la habilidad de comunicarse y expresar tus pensamientos y emociones con confianza y con máxima capacidad". En el análisis de la definición el autor reconoce dos elementos: la habilidad para expresarse así mismo, lo que significa que se pueda escoger la manera apropiada para actuar en situaciones, en lugar de estar limitado a una sola forma o nivel de respuesta. El segundo elemento es el poder comunicarse en el rango o nivel total de mensaje, esto desecha la problemática común a la que algunas veces se hace frente, el de poder ser asertivos en algunas situaciones y con algunas personas, mientras que en otras situaciones y con otras personas no.

Para Alberti (1977 en Caballo, Lega y Ellis, 1997 p. 99) la conducta asertiva es:

- Una característica del comportamiento, no de las personas
- Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal
- Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales
- Está basada en la capacidad de un individuo para escoger libremente su actuación
- Es una característica del comportamiento socialmente eficaz, no dañino

Alberti y Emmons (1974, en Egozcue, 1997, p.13) la conducta asertiva es aquella que: "permite al sujeto actuar para implantar su propio interés, defenderse así mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de los demás."

Ellis y Abrahms (1980) “la aserción significa que los individuos saben lo que desean y lo que no desean cuando se asocian con otros, clara y directamente lo manifiestan a los demás.”

Rimm y Masters (1981) la conducta asertiva es: “la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos.”

Por otro lado Caballo, Lega y Ellis (1997) consideran que: “la conducta asertiva es ese conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.” Asimismo, afirman que la falta de asertividad proviene de pensamientos irracionales y de patrones de comportamientos disfuncionales. De modo que la conducta asertiva constituye un estilo de comportamiento que permite al individuo adaptarse al ambiente y obtener de él muchas recompensas a corto y a largo plazo.

Aguilar (1988) considera que: “la asertividad se da transmitiendo y recibiendo mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, teniendo como fin lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.” Así mismo afirma que el ser asertivo implica actuar con la convicción de que se tiene derecho de ser uno mismo y de expresar los propios pensamientos y sentimientos, tanto se respeten los derechos de los demás.

Aguilar, V (1988 en Egozcue 1997, p. 18) señaló que algunos obstáculos que le impiden a un sujeto el tener una conducta asertiva tales como: “la falta de conciencia, la ansiedad, lo que uno se dice así mismo en sentido negativo, el déficit verbal y conductual; todo ello asociado básicamente con el temor hacia el rechazo social.”

A continuación se presenta la definición conceptual que será utilizada de acuerdo con el enfoque cognitivo conductual:

Lange y Jakubowski (1976 en Ellis y Grieguer, 1985 p. 310) definen la conducta asertiva como: la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa, honrada y adecuada, respetando los derechos de la otra persona. Así mismo plantea cuatro tipos de conducta asertiva:

- Asertividad básica
Referente únicamente a la expresión y afirmación de los derechos, las creencias y los sentimientos personales, tales como la expresión de afecto o aprecio hacia la otra persona.

- **Asertividad empática**
Se da cuando la persona quiere más que la simple expresión de sentimientos o necesidades y transmite sensibilidad a otra persona. Este tipo de asertividad implica la transmisión de reconocimiento de la situación o de los sentimientos de la otra persona.
- **Asertividad escalar**
Inicia con el mínimo de respuestas asertivas que pueden involucrar emociones negativas y posibles resultados, también negativos. Cuando el mensaje asertivo es ignorado por una persona que atenta en contra de algunos de nuestros derechos, la respuesta asertiva tiene que incrementarse y ser firme, evitando llegar a la agresión.
- **Asertividad confrontativa**
Consiste en describir de manera objetiva a la persona, tanto en lo que dijo como en lo que hizo, para confrontar los hechos. Es apropiada cuando surgen discrepancias, por ejemplo, cuando los comentarios de una persona se contradicen con sus acciones. Cuando un mensaje asertivo es ignorado por una persona que se encuentra amenazando algunos de nuestros derechos la respuesta asertiva debe incrementarse y ser firme sin llegar a la agresión.

Haciendo un análisis de las definiciones anteriores podemos entender entonces que la asertividad es la capacidad para expresar pensamientos sentimientos, creencias y derechos, excluyendo la ansiedad, y tiene como finalidad una comunicación satisfactoria para la persona como para los demás.

1.2 TIPOS DE CONDUCTAS: NO ASERTIVA, AGRESIVA Y ASERTIVA

Para Elizondo (1997) en el aula la conducta de los estudiantes se puede clasificar en tres tipos de acuerdo con su naturaleza: conducta no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva.

1.2.1 Conducta no asertiva

Lange y Jakubowsky (1976, en Flores 2002 p. 32) definen a la conducta no asertiva como la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias, y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen.

La conducta no asertiva consiste en “no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad”. Este tipo de comportamiento puede ser considerado como más fácil de sobrellevar dentro del salón de clases.

El comportamiento no asertivo presenta una escasa o nula expresión personal, lo cual puede ser un obstáculo para el logro exitoso tanto de los objetivos cognitivos, como las de habilidades; y es por ello que el profesor debe observarlos para intentar un acercamiento para establecer un clima de confianza y apertura.

Leal (2004) enlista algunas de las manifestaciones más comunes:

- Tener dificultades para rehusar una petición
- Dejar que otros abusen de ti
- No poder expresar con libertad los sentimientos
- Sentir miedo al hablar en público
- Experimentar culpa al expresar un deseo o incomodidad
- Acumular sentimientos hasta explotar
- Apenarse ante situaciones comunes
- Sufrir desmotivación apatía y hasta depresión
- Dar demasiada importancia del qué dirán o a la aprobación de otros
- Hacer muchas cosas que realmente no se desean
- Exceso de temor y/o miedo en el intercambio social
- Condicionar la autoestima personal a la aceptación de otro, aun cuando vaya en perjuicio de uno mismo
- Dar más valor a las creencias y convicciones de los demás que a las propias
- Experimentar ansiedad
- Baja autoestima
- No atreverse a reclamar algo legítimo

Las razones por las cuales se presenta este tipo de conducta son:

- Falta de control emocional
- Predominio del temor y la ansiedad
- Falta de habilidad para comunicarse
- Desconocer sus derechos como persona

En Elizondo (1997) las metas que persigue este tipo de conducta, las implicaciones y el mensaje son según Bower 1980:

- Metas: apaciguar a los demás, evitar el conflicto a cualquier precio.
- Implica: violar los derechos propios, no expresar: pensamientos, sentimientos y creencias. Expresarlos: con disculpas, inadvertidamente, de tal manera que los demás pueden fácilmente ignorarlos.
- Mensaje que se comunica es: *"yo no cuento, tú puedes aprovecharte de mí, no importan mis sentimientos solamente importan los tuyos, mis pensamientos no son importantes, los tuyos son los únicos dignos de ser oídos, yo no soy nadie, tu eres superior"*.

1.2.2 Conducta agresiva

Lange y Jakubowsky (1976, en Flores 2002 p. 37) definen a la conducta agresiva como: *"la expresión directa y hostil de los derechos personales por medio de pensamientos, sentimientos y creencias, en forma frecuentemente deshonesto, usualmente inapropiada y siempre violentando a los demás"*.

Elizondo (1997) enlista algunas de las manifestaciones más comunes según Bower 1980:

- No saber escuchar
- Mostrarse rígido e inflexible
- Actuar a la defensiva frecuentemente
- Sentir la necesidad de tener el control
- Juzgar y culpar a los demás
- Hacer bromas ridiculizando
- Reaccionar exageradamente
- Ver únicamente las fallas de los demás
- Enojarse con facilidad
- Emitir críticas constantes
- Querer tener la razón
- Necesidad de sentirse superior
- Culpar a los demás por las fallas propias
- No aceptar y reconocer los derechos de los demás

Las razones por las cuales se presenta este tipo de conducta son:

- Falta de control emocional
- Intolerancia a la frustración
- Errores en la forma de expresión
- Necesidad de poder o dominación

Para Elizondo (1997) las metas que persigue este tipo de conducta, las implicaciones y el mensaje son según Bower 1980:

- Metas: dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder. Ganar: humillando, degradando, dominando, despreciando. Debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y defender sus derechos.
- Implica: 1. Defender los derechos propios, 2. Expresar (pensamientos, sentimientos, creencias). 3. Expresarlos (directamente, no sinceramente, inapropiadamente). De tal manera que siempre viola los derechos de los demás.
- Mensaje: 1. Esto es lo que yo pienso (Tu eres un tonto por pensar de manera diferente). 2. Esto es lo que yo quiero (Lo que tu quieres no es importante). 3. Esto es lo que yo siento (Lo que tu sientes no cuenta).

1.2.3 Conducta asertiva

Lange y Jakubowski (1976 en Ellis y Grieguer, 1985 p. 310) definen la conducta asertiva como: “la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa, honrada y adecuada, respetando los derechos de la otra persona.”

Para Elizondo (1997) las metas que persigue este tipo de conducta, las implicaciones y el mensaje son según Bower 1980:

- Metas: comunicación, mutualidad: dar y recibir elogios, dar un espacio para un acuerdo (en caso de que las necesidades y derechos de la otra persona entren en conflicto).
- Implica: 1. Detectar los derechos propios. 2. Expresar pensamientos sentimientos y creencias. 3. Expresarlos (directamente, sinceramente, apropiadamente). De tal manera que no viole los derechos de los demás.
- Mensaje: 1. Esto es lo que yo pienso. 2. Esto es lo que yo siento. 3. Así es como yo veo la situación.

El resultado de la conducta asertiva es la disminución de la ansiedad y nos ayuda a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás; este tipo de conducta se consigue por medio de un entrenamiento asertivo.

Elizondo (1997) identifica las consecuencias positivas de la conducta asertiva en el aula:

- Se desarrolla capacidad de observar con mas facilidad las ocasiones cuando no se está comunicando correctamente y determinar qué hacer para corregirlo
- Se controlan mas las emociones
- Se es mas positivo y se logra que los demás también lo sean
- Se aprende a escuchar a las demás personas
- Se respeta uno mismo
- Se minimizan conflictos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar a tiempo
- Se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario
- Se evita la angustia por cosas inútiles
- Se actúa de manera justa y motivante
- Se logra la integración al grupo y se consiguen las metas trazadas

Es importante tomar en cuenta que nadie es puramente no asertivo, agresivo o asertivo. Las personas sólo tienen tendencias a manifestar estas conductas aunque no hay tipos puros. La asertividad depende del contexto en que se realice, es decir, unas personas se comportarán asertivas en una situación y en otras no. (Alquisira y Ramírez, 2004)

1.3 COMUNICACIÓN ASERTIVA

Elizondo (1997) considera a la conducta asertiva como una herramienta de comunicación, así como el desarrollo de habilidades de integración y convivencia grupal de los alumnos para poder desempeñarse efectivamente en el aula.

1.3.1 Componentes de la comunicación asertiva

Flores (2002) la comunicación asertiva se puede manifestar a través de una variedad de componentes: verbales y no verbales. Los componentes verbales influyen de manera decisiva para que una comunicación sea interpretada como asertiva o no asertiva. El lenguaje se emplea para comunicar ideas, transmitir sentimientos, argumentar una posición, razonar, etc. Las palabras que se emplean (contenido) dependerán de la situación y lo que se intenta conseguir de la situación.

1.3.1.1 Componentes verbales

Para Aguilar Kubli (1987 en Flores 2002, pp. 77-85) los componentes verbales de la asertividad son:

1. *Respetarse a si mismo.* Si cuando yo quiero comunicar un mensaje a otra persona, yo creo que mi mensaje, o mi persona, no son lo suficientemente valiosos como para que les presten atención, difícilmente lograré una comunicación efectiva.
2. *Respetar a los demás.* En toda comunicación están implicadas cuando menos dos personas. Existe un "Yo" al que ahora respeto y considero valioso, pero también existe un "Tú", que es otro ser humano, con su propio mundo valioso, respetable y digno de atención. En una comunicación asertiva, se requiere que el otro sea concebido como una persona profundamente humana y, por lo tanto, que merece ser tratado con respeto y dignidad.
3. *Ser directo.* Existen muchas formas de decir los mensajes, pero existe una forma en la que garantizamos que nuestras comunicaciones sean efectivas: siendo directos. Ser directo implica garantizar que nuestros mensajes sean lo suficientemente claros para la otra persona, de tal manera que no se necesiten de suposiciones, adivinanzas, o no caigamos en malos entendidos. En la comunicación asertiva no exigimos a los demás que entiendan nuestros mensajes, sino que garantizamos por medio de una expresión clara, directa y sencilla que lo logren.
4. *Ser honesto.* Para facilitar la comunicación es necesario reflejar nuestros pensamientos, sentimientos o creencias. Empero, es crucial no tratar de negarlos o convertir la franqueza en agresividad. Ser honestos no elimina la preocupación por los sentimientos del que escucha por el contrario, requiere

que asumamos la responsabilidad de las consecuencias e interpretaciones de nuestra comunicación, para que, sin faltar a la verdad, demos el mensaje en la forma más oportuna y respetuosa posible.

5. *Ser oportuno*. Para lograr una comunicación satisfactoria, necesitamos no sólo tomar en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino el contexto donde ocurre la comunicación, es decir, hay que considerar:
 - El lugar. Considerar el contexto implica buscar el lugar para decir las cosas.
 - El momento. Ser oportuno en cuanto al mejor momento para la expresión.
 - Firmeza del mensaje. A veces es muy importante saber variar la intensidad de nuestra expresión comunicando con precisión la fuerza de los deseos.
 - Relación con los demás. Las relaciones que hemos formado, el papel distinto que juegan los demás necesitan ser considerados en la forma en que nos aproximamos.
 - Frecuencia de insistencia. Es importante saber hasta qué punto es conveniente repetir un mensaje o idea.

Algunos errores comunes son: repetir con frecuencia la expresión del mismo sentimiento dando la impresión de querer manipular en lugar de desear una auténtica comunicación. Temer que no nos comprendan o que los demás no realicen nuestras peticiones y por tanto abrumarlos con recordatorios.

6. *Control emocional*. Cuando no se controlan las emociones es muy difícil mantener una buena comunicación. Si un temor, enojo o depresión le dominan, tus mensajes serán demasiado suaves o exagerados, puedes bloquearte y dejar mucha información real o importante sin expresar.
7. *Saber decir*. Existen diversas formas de decir las cosas que dependen del objetivo que perseguimos en cualquier interacción.
8. *Saber escuchar*. Es fundamental para el manejo de las buenas relaciones el saber escuchar.
9. *Ser Positivo*. Es reconocer que las personas que nos rodean también hacen cosas acertadas, agradables, intentan beneficiar o ayudar. Ser positivo quiere decir reconocer este hecho y explícitamente informarles que nos damos cuenta, que los reconocemos, sin presuponer que la persona ya lo sabe.

1.3.1.2 Componentes no verbales

La comunicación no verbal, por mucho que se quiere disimular, es inevitable en presencia de otras personas, aún si una persona decide no hablar o ser incapaz de comunicarse verbalmente todavía sigue emitiendo mensajes acerca de sí mismo a través de su cara y de su cuerpo.

Elizondo expresa que Adler (1997) señala que existen tres componentes en toda comunicación asertiva: 1. El visual, 2. El vocal y 3. El verbal.

1. El visual

Se consideran componentes visuales contacto visual, la proxémica o distancia corporal, la expresión facial, postura y movimiento corporal.

A continuación se especificará cada uno de ellos.

- Contacto visual

El contacto visual opera de tres maneras distintas:

- Atención e inclusión.* Cuando se mira directamente a los ojos de una persona, se revela que se está prestando atención y que al mismo tiempo desea que dicha persona se la preste. En el salón de clases los miembros más fuertes pueden aislar a los más débiles, y que cuando todos se prestan atención, se intensifican los sentimientos de inclusión.
- Intensidad de un sentimiento.* El contacto de los ojos también revela la intensidad de un sentimiento y con frecuencia manifiestan el entusiasmo, en otras situaciones frialdad o enfado. Las personas demuestran muchas cosas con la intensidad de la mirada, en el salón de clases puede operar una forma de control grupal, o bien, en ciertas situaciones como un mensaje de apoyo incondicional. El hecho de que los individuos estén conscientes del efecto de las miradas les hará ser más asertivos, a la vez evitará que se den malas interpretaciones entre los alumnos.
- Retroalimentación.* Cuando se mira a los ojos se toma en cuenta la expresión total de la otra persona, se puede identificar si le está poniendo atención o no al otro individuo que está tratando de comunicarle algo, además éste último puede llegar a inferir la intensidad de las emociones de su oyente, es muy importante que, tanto los maestros y alumnos puedan estar pendientes de la comunicación no verbal, esto indicará qué tan efectivos han sido los mensajes entre ellos, además de brindarles seguridad al sentirse incluidos y atendidos se les transmite entusiasmo y aumenta la credibilidad del mismo profesor. Es importante para los maestros y alumnos cuidar este aspecto, pues nada es más doloroso que sentirse ignorado o poco importante para los demás, es vital tener en mente que el contacto visual es como una ventana que se abre y te invita a la comunicación. No hay manera mas segura para perder un receptor que evitando el contacto directo de los ojos; desviando la mirada al suelo a las paredes, al techo o a cualquier otro lugar. Además cuando el contacto visual es directo son tan efectivos como si se le hubiera estrechado la mano a la otra persona.

El contacto visual es:

- a. Directo. Dirige la mirada al alumno de manera adecuada, sin ser evasivo ni agresivo.
- b. Ocasional. Su mirada es evasiva algunas veces y en otra es directa.
- c. No estable: No observa a su alumno, su mirada se dirige a objetos circundantes.

Si usted mira directamente a una persona al hablarle, esto le ayudará a comunicar su sinceridad y aumentar la precisión de su mensaje. Si usted fija la vista en el piso o en cualquier otro lugar, está demostrando inseguridad o falta de respeto.

Cuando el contacto visual es inadecuado, normalmente se interpreta como ansiedad, deshonestidad, vergüenza, aburrimiento o desconcierto.

Algunos ejemplos de contacto visual no asertivos son: el parpadeo rápido, fijar la vista en el piso o en cualquier otro lugar, no ver, entrecerrar los ojos, mover la cabeza y los ojos exageradamente.

Tomar conciencia y control de estos indicadores visuales hará mas efectiva la interacción con el cuerpo docente y con los estudiantes.

- *La proxémica o distancia corporal*

Se refiere a la distancia que debe existir entre una y otra persona. La distancia determina el tipo o nivel de interacción que existe entre las personas Elizondo (1997) propone según Eduard T. Hall cuatro categorías de tipología:

- a. Intima: de 0 a 45 cms.
- b. Personal: de 45 cms. a 1.20 m.
- c. Social: de 1.20 m. a 3 m.
- d. Pública: de 3 m. en adelante.

Es importante señalar que para establecer una comunicación asertiva se debe estar consciente del tipo de espacio o distancia de acuerdo con el mensaje que se desea expresar.

En el aula generalmente se presenta la distancia personal, social y en algunas circunstancias se da la pública.

El espacio vital implica la distribución o acomodo de los espacios, el profesor y el alumno deben de identificar los sitios favoritos de ubicación de los estudiantes esto proporciona información sobre su habilidad e interés por interactuar con el resto del grupo. Un estudiante que no desea llamar la atención se ubica en medio

o cerca de las últimas filas, y un alumno inquieto, platicador o agresivo, es muy común colocarlo cerca del escritorio, de esta forma estará bajo control.

La proxémica o distancia corporal y el manejo de los espacios son elementos a considerar en el desarrollo de la habilidad para ser asertivos.

- *La expresión facial*

Es común encontrar situaciones donde el alumno o profesor expresan de manera verbal algo muy distinto a lo expresado de modo no verbal en ese mismo instante, generando confusión. Para que tus mensajes sean asertivos, es necesario una correspondencia entre la expresión verbal y las expresiones faciales.

El rostro es la carta de presentación de un individuo, es la parte más expresiva de nuestro cuerpo. Una expresión dura, intimidada y bloquea las posibilidades de acercamiento hacia el otro.

- *Postura y movimiento corporal*

La postura se define como el arreglo, la posición del cuerpo y de las extremidades en su conjunto. La postura puede reflejar sus motivaciones internas, sus intenciones en una situación de comunicación, al igual que su actitud.

La forma de sentarse, cómo estar de pie y cómo se pasea refleja las actitudes y concepto que tiene de sí misma.

Los movimientos y la posición del cuerpo (quinésica), pueden contribuir o afectar el mensaje transmitido por una persona, como las manos en movimiento, cruzar los pies continuamente, espalda encorvada, estos son algunos de los factores que pueden producir o contradecir el impacto de un mensaje asertivo. Por otra parte, los gestos apropiados y la postura adecuada, pueden sugerir o ayudar tanto al profesor como al alumno a reforzar su mensaje.

2. El vocal

Los componentes vocales se refieren a la forma de cómo se dicen las cosas, podemos identificar los siguientes:

- *Volumen.* Es la fuerza con la que se emplea la voz, es la responsabilidad del que habla ajustar el nivel de voz en función de la distancia que lo separa de la otra persona. Dada la relevancia de la voz, es necesario que el maestro y alumno tengan en cuenta este importante elemento de comunicación y se tome conciencia del impacto potencial en el que escucha, lo cual evidentemente determinará la connotación que dará a los mensajes recibidos y enviados por la persona. También se agrega el gran desgaste y disgusto que provoca a una persona tanto que le griten como no

poder escuchar con claridad el mensaje esto puede connotar por un lado agresividad y por el otro deseo de manipulación, en ambos casos son inadecuados dichos comportamientos. En la comunicación asertiva el volumen tiene que estar en concordancia con el mensaje que se quiere transmitir.

- *Velocidad.* Se refiere a la cantidad de palabras emitidas por alguna unidad de tiempo, generalmente por minuto, el enfado, la tensión y el miedo se asocian con las comunicaciones rápidas, la pena o la depresión con las comunicaciones lentas. El orador retendrá mucho mejor la atención del oyente si cambia la velocidad de su comunicación al tiempo que cambia las ideas. La velocidad debe ser equilibrada.
- *Tono y entonación.* El tono es la inflexión de la voz y modo particular de decir una cosa, según la intención o el estado de ánimo del que habla. Un tono de voz bajo puede comunicar inseguridad o temor, mientras que si es elevado puede indicar prepotencia o agresividad. El tono en la comunicación asertiva debe ser uniforme y bien modulado, sin intimidar a la otra persona, pero basándose en una seguridad.
- *Énfasis.* Son las formas de variación vocal como el volumen, velocidad, tono, entonación, pausas, esto hará que la comunicación no sea monótona, aburrida y confusa.

3. El verbal

Es decisivo en la comunicación la selección del lenguaje que se va a transmitir para lograr una comunicación exitosa. El uso de enunciados complejos: de forma clara, completa y coherente determinará el éxito de la comunicación.

1.4 ENTRENAMIENTO ASERTIVO

El entrenamiento asertivo se enfoca específicamente en dos objetivos interpersonales fundamentales: la reducción de la ansiedad y el entrenamiento en habilidades sociales. Pretende lograr un individuo capaz de establecer relaciones interpersonales estrechas, de evitar que otros se aprovechen de él, de tomar decisiones en forma autónoma, de reconocer y hacer valer sus derechos personales, de expresar tanto en forma verbal como no verbal toda una amplia gama de sentimientos. Todo lo anterior sin experimentar niveles de ansiedad, y sin pasar sobre los derechos y la dignidad de otros. (Martínez y Vivaldo, 1984)

Para Caballo, Lega y Ellis (1997) el entrenamiento asertivo se define como: “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales”. Por otro lado expresan

que de acuerdo a Lange y Jakubowsky 1979, las cuatro etapas del entrenamiento en asertividad son las siguientes:

- El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás
- La distinción entre conductas: asertiva, no asertiva y agresiva
- La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas
- El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas

El primer paso dentro del entrenamiento asertivo, es que tanto paciente como terapeuta identifiquen las áreas específicas en las que existe problema; lo cual se puede lograr por medio de la entrevista, llevando un auto registro, aplicación de algún inventario y el empleo de situaciones específicas observándolas en la vida real.

Algunas ocasiones puede ser necesario enseñar al individuo a relajarse, antes de que aborde determinadas situaciones que le resulten problemáticas. La reducción de la ansiedad en esas situaciones favorecerá la actuación socialmente adecuada del paciente y la adquisición de nuevas habilidades.

Siguiendo con el esquema de Lange, se puede considerar que una primera fase es la construcción de un sistema de creencias que mantenga el respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás. Un derecho humano básico es algo que uno considera que toda la gente tiene en virtud de su existencia como seres humanos.

Para Caballo, Lega y Ellis (1997) los derechos humanos básicos según Lange y Jakubowsky 1979, son:

- El derecho a mantener tu dignidad respeto y comportándose de forma habilidosa o asertiva-incluso si la otra persona se siente herida-mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.
- El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
- El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.
- El derecho a experimentar o expresar tus propios sentimientos.
- El derecho a detenerte y pensar antes de actuar.
- El derecho a cambiar de opinión.
- El derecho a pedir lo que quieres (dándose cuenta que la otra persona tiene el derecho a decir no).
- El derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.
- El derecho a ser independiente.
- El derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.

- El derecho a pedir información.
- El derecho a cometer errores y ser responsable de ellos.
- El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.
- El derecho a tener tus propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás. Además tenemos el derecho de pedir (no exigir) a los demás que respondan a nuestras necesidades y decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.
- El derecho a tener opiniones y expresarlas.
- El derecho a decidir si satisfacemos las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses, siempre que no violes los derechos de los demás.
- El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo en caso que los derechos no están claros.
- El derecho a obtener aquello por lo que pagas.
- El derecho a escoger no comportarte de manera asertiva o socialmente habilidosa.
- El derecho a tener derecho a y defenderlos.
- El derecho a ser escuchado y tomado en serio.
- El derecho a estar solo cuando así se elija.
- El derecho a ser cualquier cosa mientras no violes los derechos de alguna otra persona

Una segunda etapa consiste en que el paciente entienda y distinga entre respuestas asertivas, no asertivas y agresivas. Es importante que el paciente tenga claro que el comportamiento asertivo es, generalmente más adecuado y reforzarte que los otros estilos de comportamiento, ayudando al individuo a expresarse libremente y a conseguir, frecuentemente, los objetivos que se ha propuesto.

Una tercera etapa consiste en realizar una reestructuración cognitiva de los modos de pensar incorrectos del sujeto socialmente inadecuado, teniendo como objetivo el ayudar a los pacientes a reconocer que lo que se dicen a sí mismos puede influir en sus sentimientos y en su conducta; que descubran las relaciones entre sus cogniciones, sus sentimientos y su conducta.

La cuarta, y más importante etapa del entrenamiento asertivo, lo constituye el ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas en situaciones determinadas. El empleo de la relajación en el caso de que el paciente se sienta muy nervioso, la aceptación de un conjunto de derechos humanos básicos, la diferenciación entre estilos de respuesta adaptativas y no adaptativas, y la reestructuración cognitiva de los pensamientos incorrectos del individuo, nos sirven para facilitar el ensayo conductual apropiado y, sobre todo, la generalización del mismo a la vida real.

CAPÍTULO II

ANSIEDAD

La ansiedad se puede presentar en innumerables situaciones y circunstancias, la cual cada vez es de mayor importancia en el aula ya que puede afectar y verse reflejada en altos índices de reprobación, bajo rendimiento y deserción. Cuando una persona considera una situación o algún estímulo amenazante, esto le provocará un estado de ansiedad, es decir, un estado en el que tendrá tensión, temor, sensaciones de incertidumbre, aprehensión, nerviosismo, preocupación y una elevada actividad del sistema nervioso autónomo, así como también cambios fisiológicos. (López, 2001)

2.1 CONCEPTO DE ANSIEDAD

De acuerdo con Rivas (2000, en González 2003, pp. 12-13) el término de ansiedad proviene del latín *anxietas* que significa estado de inquietud del ánimo ante un peligro inminente, pero indeterminado. Es un estado de ánimo desagradable, resultante de la anticipación y/o la percepción de una amenaza real o imaginaria, externa o interna. Por su parte Lang 1968 afirma que las emociones y la ansiedad involucran respuestas en tres sistemas conductuales principales las cuales consisten en gran parte de componentes individuales: a) conducta motora; b) expresión lingüística; c) estados fisiológicos. Aunque parece más probable que exista una interacción de estos componentes y que Lang haya adoptado este punto de vista basado en los resultados contradictorios que muestran entre sí las medidas de estos componentes cuando se intenta evaluar la ansiedad; contradicciones que me parece más probable que se deban a problemas metodológicos de los sistemas de medición que a una genuina independencia de estos sistemas.

Cuando se habla del *componente motor* generalmente se hace referencia a conductas de evitación, aunque también pueden incluir otros aspectos conductuales como aumento o decremento de gesticulación, cambios en la postura, tics, temblores.

El componente etiquetado como *expresión lingüística* ha sido más ampliamente reconocido como eventos cognitivos, éste abarca todos los aspectos de la percepción y evaluación de un estímulo, de las propias capacidades de afrontamiento y de la importancia de afrontar dicha demanda.

En cuanto al *componente fisiológico* de la ansiedad, se supone que está relacionado al aumento de la actividad del sistema nervioso central con el consiguiente incremento en el ritmo cardíaco, respiración, tono muscular, sistema gastrointestinal, sudoración, dilatación de las pupilas, entre otros.

Dentro del mismo enfoque Rivas 2000 propone que el proceso de la reacción de ansiedad (Ansiedad-Estado) puede resumirse de la siguiente forma: 1) La situación en que el sujeto interpreta como amenazante se produce un estado de angustia. A través de los mecanismos sensoriales y cognitivos, esta situación se vivencia como desagradable. 2) La intensidad de la reacción será correspondiente

a la cantidad de temor que la situación crea en el sujeto. 3) La duración de la reacción de ansiedad dependerá de la persistencia del sujeto en interpretar tal situación como amenazante. 4) Los sujetos con alta tendencia a la ansiedad como rasgo percibirán las mismas situaciones como más amenazantes que los que tienen un bajo nivel de ansiedad. 5) Incrementos de estados ansiosos tienen propiedades de estímulos que pueden ser expresados directamente en conductas y 6) situaciones estresantes pueden desarrollar respuestas específicas o mecanismos de defensa cuya misión es reducir la ansiedad. (González, 2003).

Respecto a la Ansiedad-Rasgo, ésta refleja experiencias pasadas que probablemente daten de la infancia e involucren interacciones entre padres e hijos, o situaciones de castigo Spielberger, 1996, esto en alguna forma determina las diferencias individuales en la propensión a la ansiedad. Los niveles de Ansiedad-Rasgo, influyen en la presentación de estados de ansiedad sólo en clases particulares de estímulos.

2.2 ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR, UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS

En este apartado se revisan algunos estudios, referentes a la relación entre ansiedad y rendimiento escolar las investigaciones han arrojado datos poco concluyentes y contradictorios, existiendo en la bibliografía desde aquellas investigaciones en las que se ha determinado la existencia de una relación negativa entre estas dos variables, hasta otras donde no se encuentra relación alguna o bien ésta no es significativa; pasando por aquellas que asignan un papel mediador entre ansiedad y rendimiento escolar, a la inteligencia.

Aduna y Bolaños (1990) consideran que hablar en público o al exponer algún tema en clase o ante una audiencia es una de las situaciones que provocan mas ansiedad en los estudiantes y dicha situación trae como consecuencia un bajo rendimiento escolar, asimismo ocasiona la presencia de consecuencias negativas como: bajas calificaciones, baja autoestima, etc. Esto explica que cuando se presenta la ansiedad en estas situaciones, la ansiedad se vuelve un problema extremadamente serio en la población estudiantil. Por otra parte, la inseguridad para enfrentar un público social lleva a una persona a rechazar dicha situación limitando así su vida social o escolar.

Reyes (2005) señala que para Spielberger 1972, la ansiedad presentada en una situación evaluativa da por resultado: tendencias a entrar en la tarea y respuestas de inquietud que disminuyen la ejecución efectiva. Otros autores han notado la presencia de ansiedad y de hábitos de estudio deficientes, frecuentemente forman parte de los factores asociados con el bajo rendimiento escolar. Lo anterior es confirmado por Vendar y Weinberg 1970, quienes mencionan que el bajo rendimiento escolar está en función de problemas emocionales y de deficiencias graves en hábitos de estudio. A pesar de esto, se reporta que no se han diseñado programas de consejo ni de habilidades de

estudio que manejen ambos aspectos del bajo rendimiento. Otros autores han comentado que los tratamientos para reducir la ansiedad en situaciones evaluativas son ineficaces, si los hábitos de estudio de los individuos que participan en ellos también son deficientes. Por su parte, Mitchell 1975 afirma que los principales determinantes de un bajo rendimiento escolar son los siguientes:

- Factores que provocan tensiones en el ambiente de estudio. Este punto trata sobre la localización y los arreglos físicos de las condiciones de estudio, tales como, iluminación, ventilación y ruido.
- Falta de compromiso con el curso. Esta relacionado con la motivación y el interés por las materias que componen el currículum del curso.
- Objetivos académicos y vocacionales no definidos. Este se refiere al planteamiento y análisis de metas tanto escolares como profesionales.
- Presentación de ansiedad en los exámenes. Está relacionado únicamente con las evaluaciones escritas.
- Presentación de ansiedad académica. Asociada con la ejecución en seminarios, dirección de grupos pequeños, exposiciones de temas en clase, etc.

Como puede observarse, dos de los puntos anteriores 4 y 5, están asociados con la presentación de ansiedad, considerados como determinantes para este autor del bajo rendimiento escolar.

González (2003) expresa que Sharma, Revinder y Spielberger 1986, con base en la Teoría del Impulso de Spielberger sobre los efectos modulares de la inteligencia en la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico estudia los efectos interactivos de la ansiedad y la inteligencia en el rendimiento escolar en una población de estudiantes de décimo grado en la Ciudad de Chandigarh, encontrando que los alumnos con alta habilidad académica, medida a través de test de inteligencia, obtienen mejores resultados sin importar los niveles de ansiedad experimentados, que aquellos de baja habilidad académica. Por otro lado reportan que los alumnos con una elevada habilidad/alta ansiedad obtuvieron un mejor rendimiento escolar que aquellos con elevada habilidad/bajos niveles de ansiedad; mientras que el desempeño de estudiantes con una baja/habilidad académica y elevados niveles de ansiedad, fue consistentemente inferior que el de aquellos estudiantes con baja habilidad académica y bajos niveles de ansiedad, concluyendo que los elevados niveles de ansiedad tienen efectos debilitantes en el desempeño de estudiantes de escasa habilidad académica mientras tiende a facilitar el desempeño en estudiantes de alta habilidad académica. Por otra parte, Taylor 1972 identifica siete rasgos de personalidad significativamente relacionados al rendimiento escolar y menciona en primer lugar a la ansiedad, afirmando que *"los estudiantes que obtienen un elevado aprovechamiento escolar son menos ansiosos que aquellos que obtienen pobres resultados y presentan mayor autocontrol para manejar su ansiedad de manera constructiva que estos últimos"*.

En el mismo tono, otros autores como Stewart, Sunita, Lam & Wong 1999 concluyeron que el desempeño académico durante los años de estudio en la escuela de medicina esta fuerte y negativamente relacionada con la presentación de manifestaciones de estrés (ansiedad y depresión).

No obstante, existe información contradictoria a las investigaciones citadas, por González (2003) a ejemplo de lo anterior cita a Lady 1999 que en una investigación llevada a cabo con alumnos de 6º grado de primaria, en la que trata de hallar una relación entre ansiedad general y rendimiento escolar concluye que no existe relación alguna entre éstas. En el mismo sentido, Alarcón y Álvarez 1989 en un estudio comparativo realizado con 60 estudiantes de primaria con alto rendimiento, en el que buscaban diferencias en el nivel de ansiedad y la dinámica familiar entre ambos grupos, concluyen que respecto a la ansiedad no existen diferencias significativas entre niños de alto rendimiento y bajo rendimiento académico, siendo sin embargo significativas las diferencias encontradas en la variable "*dinámica familiar*".

Dentro de la postura que establece la existencia de un nivel de ansiedad optimo para el desempeño escolar está la afirmación de Spielberger 1980 en el sentido de que "*mientras un aumento moderado en el nivel de ansiedad, puede ser útil si motiva a los estudiantes a incrementar sus esfuerzos y a enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede resultar en resultados insatisfactorios.*"

Por su parte, Comunian 1993 afirma que los sujetos con fuertes tendencias a sufrir interferencias cognitivas, las cuales corresponden al componente "preocupación" de la ansiedad ante los exámenes, y con fuertes tendencias a experimentar ansiedad ante los exámenes exhiben un menor rendimiento escolar que aquellos cuyos puntajes alcanzados en los instrumentos aplicados con el fin de medir dichas variables son menores. Además, señala que el componente preocupación se encuentra más fuerte y significativamente relacionado con el rendimiento escolar que la emocionalidad o que la ansiedad ante los exámenes en conjunto.

Como puede observarse la literatura revisada proporciona datos contradictorios en lo concerniente a la relación entre ansiedad y rendimiento escolar.

CAPÍTULO III

RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA FES ZARAGOZA

En esta investigación los términos “aprovechamiento” y “rendimiento” tienen el mismo significado, y en el campo educativo se emplean indistintamente, aunque se hace mayor referencia a la noción de “rendimiento escolar ó rendimiento académico”.

3.1 CONCEPTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Inicialmente el término de rendimiento escolar fue aplicado en el ámbito empresarial; y posteriormente en el educativo, en donde implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno, sin considerar la incidencia del proceso de aprendizaje escolar en ese aprovechamiento.

Generalmente, se ha ubicado el rendimiento escolar en un plano descriptivo a través de resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer el rendimiento a partir de las calificaciones, reprobación, repetición, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación (Camarena y Gómez, 1986).

El rendimiento escolar se dirige hacia los logros académicos de los alumnos y constituye el referente más importante en función de las calificaciones obtenidas, siendo este el parámetro para determinar el éxito académico de los alumnos, asimismo puede ser considerado a través de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores que poseen los estudiantes.

El rendimiento escolar en la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, se expresa mediante el promedio de calificación general, obtenido a lo largo del recorrido escolar, (durante 9 semestres) en que cursan los alumnos las asignaturas correspondientes al Plan de Estudios de la carrera de psicología, sin embargo para fines de esta investigación se abordará aquellos que hacen énfasis en el aspecto normativo, es decir, se toma como indicador de aprovechamiento escolar el 100% de materias acreditadas hasta 3º, 5º, 7º, 8º y 9º semestres cursados hasta ese momento, ya que en este caso fue el parámetro más práctico para poder determinar el aprovechamiento escolar.

El rendimiento o aprovechamiento escolar se define en este trabajo como: El producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos durante el recorrido escolar de las distintas áreas instruccionales y formativas que componen el plan de estudios.

En este sentido, para que el rendimiento pueda considerarse objetivamente, debe ser evaluado individualmente por medio de exámenes que abarcan cierta extensión del contenido del curso, a partir de los cuales se obtienen calificaciones y la consecuente aprobación o reprobación del grado escolar correspondiente. Las calificaciones escolares son el reflejo del rendimiento escolar obtenido por el alumno en un tiempo determinado dentro de la institución educativa. Las calificaciones globales se dan por la suma de las evaluaciones parciales llevadas

a cabo por el profesor, existen diversos tipos, dependiendo la técnica utilizada por éste, entre las que se encuentran: las exposiciones, exámenes, reportes, etc. (Reyes, 2005)

Para conocer la situación escolar de los alumnos de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se cuenta con la información procedente de las historias académicas. Estos archivos, están formados a partir de la información reportada por las unidades de registro y control escolar de cada escuela o facultad de la UNAM. Esta fuente permite conocer, la situación escolar que guardan los alumnos pertenecientes a una determinada generación, asimismo se encuentra registrado, cada uno de los movimientos semestrales de inscripción, por materia realizados por el alumno, desde su inicio en la carrera con los diferentes momentos de su recorrido escolar, hasta los resultados obtenidos, en términos de calificaciones por materia y semestre, número de créditos acumulados. número de materias aprobadas y reprobadas, así como el promedio correspondiente a los semestres cursados. (Camarena, 1984).

En general, el análisis del rendimiento escolar se ha enfocado a los logros académicos en función de las calificaciones obtenidas individualmente o en grupo, y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas. Y si bien, las calificaciones asignadas a los alumnos no siempre reflejan las habilidades y los conocimientos adquiridos; estas han sido los parámetros más utilizados para determinar el éxito académico de un alumno.

3.2 PLAN DE ESTUDIOS

En el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, se propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular. La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado; y por otra, de la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de un concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes.

Específicamente, dentro de las principales metas curriculares se destaca el formar y no solamente informar al estudiante, perfilándose una nueva concepción del alumno en la definición de las diferentes actividades previstas en el programa de estudios.

Para Camarena y Gómez (1986) el plan de estudios es considerado como el conjunto de asignaturas, exámenes y requisitos que aseguren que quien los haya cumplido tenga una preparación teórica y práctica suficiente para el ejercicio de una profesión.

3.2.1 Antecedentes

Con el establecimiento en México de la psicología como carrera su desarrollo ha estado determinado por la influencia de diferentes corrientes filosóficas y esto se ha reflejado tanto en los contenidos curriculares como en la práctica profesional.

A lo largo de la carrera de psicología, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se han establecido doce planes de estudio; los cuales representan progresos graduales hacia la definición del psicólogo como profesional del comportamiento.

En los últimos planes de estudio que se han establecido en la Facultad de Psicología se observa una estructuración didáctica coherente en donde se revisan gradualmente y en orden de complejidad, los diversos temas considerados relevantes para la formación del psicólogo. La organización académica de dichos planes ha estado estructurado en base a asignaturas y utiliza las conferencias como el principal procedimiento instruccional.

La búsqueda de una estructura curricular que vincule más estrechamente el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país, que integre la enseñanza teórica con la práctica y que incorpore procedimientos instruccionales más acordes con los actuales avances de la tecnología educativa ha motivado el desarrollo de análisis y redefiniciones de los actuales planes de estudio de diversas escuelas de psicología.

Es por ello que con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, en 1976 la carrera de psicología intentó establecer un nuevo currículo que alcanzara las siguientes metas:

- Orientar la formación del psicólogo hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a su profesión.
- Vincular desde el inicio del entrenamiento del estudiante, la enseñanza teórica con la acción profesional.
- Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la tecnología educativa.

3.2.2 Problemas del plan de estudios vigente

En el tiempo en que ha estado vigente el plan de estudios de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, se han presentado una serie de problemas a saber:

El plan original no fue aprobado en su totalidad por el Consejo Técnico de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, ni por consiguiente por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Nunca se logró establecer la infraestructura académico-administrativa requerida para apoyar el buen funcionamiento de dicho plan.
- El plan de estudios no presentaba un criterio único de secuenciación entre los programas de los diversos semestres; por lo que los alumnos los cursaban en órdenes diferentes. Dado el diferente nivel de complejidad de los programas, esto trata como consecuencia una discapacidad académica entre los estudiantes.
- Los cambios de autoridad dentro de la carrera de psicología trajeron como consecuencia la desvirtuación del plan original; siendo que de éste actualmente se conservan sólo fragmentos.
- Las modificaciones subsecuentes del plan original han producido cambios en los sistemas de evaluación y las prácticas de servicio; las cuales han deteriorado el planteamiento inicial de basar la docencia en un sistema de instrucción modular.
- La deficiente planeación en el área administrativa ha obstaculizado la optimización de los recursos disponibles, tanto humanos como físicos.
- Dada la carencia de un plan curricular aprobado por las instancias académicas, ha sido necesario elaborar equivalencias entre los módulos del plan vigente y las materias del plan de estudios de la carrera de psicología de Ciudad Universitaria. Esta situación ha acarreado innumerables problemas administrativos a los alumnos.

3.2.3 El diseño de un nuevo currículum

No obstante lo anterior, no puede hablarse únicamente de fallas en el currículum vigente. Existen también aciertos importantes que deben tomarse en cuenta para el diseño curricular. De las bondades del plan actual podemos mencionar:

- Independientemente de algunas fallas en las actividades de servicio, los alumnos han recibido mayor entrenamiento en actividades prácticas que en la currícula tradicional; lo que los capacita para su desempeño profesional. El énfasis en las actividades prácticas debe ser un aspecto distintivo de un nuevo plan.
- La definición a priori de las habilidades y repertorios que se desean establecer en el estudiante y el diseño de procedimientos instruccionales específicos para cada tipo de repertorio o habilidad ha favorecido la estructuración de actividades instruccionales (ver Apéndice A, listado de actividades instruccionales por semestre contenidas en el plan de estudios de la carrera de psicología). Dichas actividades tales como seminarios, sesiones bibliográficas, clases teóricas, actividades prácticas, etc., las

cuales incluyen una serie de especificaciones con respecto a procedimientos y formas de evaluación, han demostrado ser competentes indispensables para el nuevo plan de estudios.

- El contar con un entrenamiento general más que especializado proporciona a los alumnos una amplia gama de habilidades; lo cual a su vez da mas posibilidades de acción profesional. Dicho entrenamiento podría proporcionarse mediante el servicio académico de las cuatro áreas existentes, actualmente, en la carrera de psicología: educativa, clínica, social y metodológica-experimental.

3.2.3.1 Sistema instruccional y de evaluación

En el presente plan de estudios se propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular. La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado; y por otra, de la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de un concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes.

A continuación se presentan las habilidades que se pretenden enseñar al estudiante para que este sea capaz de dominar un concepto dado:

- Habilidad para integrar y sintetizar la información recibida verbalmente.
- Habilidad para obtener y abstraer, de materiales impresos, la información relevante.
- Habilidad para expresar por escrito, la información relevante, abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.
- Habilidad para expresar verbalmente la información abstraída e integrada de diversas fuentes.
- Habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.
- Habilidad para abstraer y generar información relevante, mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado.
- Habilidad para desarrollar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento integral del concepto.

Tomando en consideración las habilidades previamente señaladas, se proponen las siguientes actividades instruccionales: clase teórica, seminario, sección bibliográfica, prácticas de laboratorio de servicio y prácticas de evaluación integral, las evaluaciones giran alrededor de un mismo contenido temático.

- *Clase teórica.* Esta actividad se concibe como aquella situación donde el maestro proporcionaría la información introductoria o la integración y síntesis de un concepto dado. Considerando que la información verbal proporcionada por el maestro es sólo una de las diversas fuentes para desarrollar conocimiento.
- *Seminario.* Esta actividad se concibe como aquella actividad donde el maestro discutiría con los estudiantes los aspectos relevantes de un concepto dado. En esta actividad se programan diversos ponentes, tanto maestros como alumnos, con la finalidad de presentar las diversas integraciones que tengan sobre un concepto dado.
- *Sección bibliográfica.* Se propone como una actividad académica donde el estudiante interactúe con los diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado, de que sintetice por escrito la información integrada, para que realice ejercicios y para que diseñe materiales.
- *Prácticas de laboratorio.* Se propone como una actividad donde el estudiante desarrolle ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto dado. La descripción anterior de las actividades instruccionales del plan de estudios, así como las habilidades vinculadas al mismo, nos lleva a conformar en cierta medida un perfil del alumno de la carrera de psicología.
- *Prácticas de servicio comunitario.* Desde el punto de vista docente, las Prácticas de Servicio se conciben como situaciones donde el estudiante esté en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto dado.
- *Práctica de evaluación integral.* Con la finalidad de poder supervisar consistentemente el desarrollo del estudiante en cada una de las actividades mencionadas previamente, se proponen 4 horas semanales para la asesoría estudiantil. En esta actividad se desarrollaría una evaluación integral del desarrollo del estudiante.

Los productos académicos a ser evaluados en las diversas actividades podrían consistir de:

- Exámenes escritos sobre la integración de las diversas dimensiones de un concepto y sobre sus aspectos introductorios más relevantes.
- Desarrollo de resúmenes monográficos, diseño de materiales y/o proyectos de intervención. Estos pueden ser evaluados en Sesión Bibliográfica.

- Presentación de proyectos y/o puntos de vista, participación en mesas de discusión y redacción de ensayos sobre los puntos a ser discutidos. Este tipo de evaluación se propone en los seminarios.
- Desarrollo de las prácticas y ejercicios diseñados para las actividades de laboratorio.
- Elaboración, implementación, evaluación y desarrollo de los proyectos de intervención en los escenarios seleccionados para las prácticas de servicio comunitario.
- Calidad de ejecución y nivel de avance en los exámenes escritos, resúmenes monográficos, diseño de materiales, desarrollo de proyectos, participación en mesas de discusión, redacción de ensayo, desarrollo de prácticas de laboratorio y de servicio comunitario para la evaluación global a realizarse durante las asesorías.

1.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA Y ESTADÍSTICAS

Para fines de esta investigación se presenta a continuación un análisis del perfil del estudiante de la Facultad de Estudios Zaragoza y Estadísticas de acuerdo a la información proporcionada del cuarto informe de actividades de dicha facultad correspondiente al año 2004.

3.3.1 ALUMNOS

Nivel licenciatura

La matrícula total de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, durante el año 2003 fue de 7,479, y de acuerdo al género encontramos que el 61.39% corresponden al sexo femenino y el 38.6% al sexo masculino, su distribución por carrera es la siguiente:

Tabla 1. Distribución por carrera

CARRERA	ALUMNOS INSCRITOS	%
Biología	744	9.95
Enfermería Nivel Técnico	70	0.95
Enfermería Nivel Licenciatura	782	10.45
Cirujano Dentista Plan Semestral	86	1.15
Cirujano Dentista Plan Anual	1,282	17.14
Ingeniería Química	371	4.96
Medico Cirujano	1,153	15.42
Psicología	1,928	25.77
Química Farmacéutica Biológica	1,063	14.21
TOTAL	7,479	100

Se pudo observar que la tabla anterior nos muestra que en la carrera de psicología, que es la población que nos ocupa, tiene un mayor número de alumnos inscritos de 25.77% en comparación con las otras carreras.

Primer Ingreso

La tabla 2. Indica que los alumnos de primer ingreso fueron 1,841. De acuerdo al género el 63.30% corresponde al sexo femenino y el 36.66% al masculino, su distribución por carrera es la siguiente:

Tabla 2. Distribución por carrera de acuerdo a primer ingreso

CARRERA	ALUMNOS INSCRITOS	%
Biología	246	13.36
Enfermería Nivel Técnico	0	0
Enfermería Nivel Licenciatura	299	16.24
Cirujano Dentista Plan Semestral	0	0
Cirujano Dentista Plan Anual	298	16.19
Ingeniería Química	99	5.38
Medico Cirujano	204	11.08
Psicología	448	24.33
Química Farmacéutica Biológica	247	13.42
TOTAL	1841	100

De tal manera que la carrera de psicología tiene un porcentaje de 24.33% indicando con esto que tiene un mayor porcentaje de alumnos de primer ingreso en comparación con los otras carreras.

La tabla 3. Nos muestra que con respecto a las inscripciones de acuerdo a la carrera y a su número de opción se encontró lo siguiente:

Tabla 3. Distribución por inscripción de acuerdo a la carrera y numero de opción

CARRERA	ALUMNOS INSCRITOS	OPCIÓN					
		1	%	2	%	3	%
Biología	246	170	69.11	76	30.87	-	-
Cirujano Dentista	298	297	99.66	1	0.34	-	-
Enfermería Nivel Licenciatura	299	235	78.60	64	21.40	-	-
Ingeniería Química	99	93	93.94	6	6.06	-	-
Médico Cirujano	204	203	99.5	1	0.50	-	-
Psicología	448	448	100%	0	0	-	-
Q.F.B.	247	185	74.90	62	25.10	-	-
GLOBAL	1,841	1,631	88.60	210	11.40	-	-

Asimismo llama la atención que no hay alumnos inscritos en las carreras que hayan sido su tercera opción y sólo el 11.40% se inscribieron a su segunda opción.

La carrera de psicología tiene un 100% de alumnos inscritos en su primera opción, en comparación con otras carreras, esto nos podría hacer pensar que tendrán un mejor rendimiento escolar durante sus estudios .

La tabla 4. Presenta que de acuerdo a su escuela de procedencia encontramos que el 64.42% procede de Bachillerato de la UNAM y el 35.58% proceden de otras instituciones de acuerdo a la carrera en la que se inscribieron encontramos:

Tabla 4. Distribución por escuela de procedencia

CARRERA	ESCUELA DE PROCEDENCIA			
	UNAM	%	OTRAS	%
Biología	152	61.79	94	38.21
Cirujano Dentista	208	69.80	90	30.20
Enfermería Nivel Licenciatura	94	31.44	205	65.56
Ingeniería Química	21	21.21	78	78.79
Médico Cirujano	172	84.31	32	15.69
Psicología	373	83.26	75	16.74
Q.F.B.	166	67.21	81	32.79
GLOBAL	1186	64.42	655	35.58

Se percibe que en la carrera de psicología el 83.26% son de la UNAM (alumnos con pase automático) y el 16.74% son de otras preparatorias.

La tabla 5. Indica que en el año 2003 se inscribieron 5,638 alumnos, de acuerdo al género, el 60.76% corresponde al sexo femenino y el 39.24% al masculino.

Del total de alumnos reinscritos 3,079 son regulares que corresponden al 54.61% y 2,559 son irregulares lo que corresponde al 45.38%. La distribución de la población de reingreso de acuerdo a la carrera es la siguiente:

Tabla 5. Distribución de reingreso de acuerdo a la carrera

CARRERA	ALUMNOS INSCRITOS	%
Biología	498	8.84
Enfermería Nivel Técnico	70	1.24
Enfermería Nivel Licenciatura	483	8.56
Cirujano Dentista Plan Semestral	0	0
Cirujano Dentista Plan Anual	1,070	18.97
Ingeniería Química	272	4.86
Medico Cirujano	949	16.84
Psicología	1,480	26.25
Química Farmacéutica Biológica	816	14.47
TOTAL	5,638	100

Egreso

La tabla 6. Muestra que en el año 2003 egresaron (cubrieron el 100% de créditos) un total de 820 alumnos, que de acuerdo a la carrera a la que están inscritos y cuya distribución por carrera se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Distribución de alumnos egresados

CARRERA	No. DE EGRESADOS
Biología	67
Cirujano Dentista	112
Enfermería Nivel Técnico	80
Enfermería Nivel Licenciatura	69
Ingeniería Química	40
Médico Cirujano	165
Psicología	183
Q.F.B.	104
GLOBAL	820

Es importante hacer notar que la carrera de psicología tiene un mayor número de alumnos egresados, en comparación con ingeniería química, ya que tiene un menor número de egresados.

Durante el año se graduaron en el nivel licenciatura un total de 712 profesionales de lo que el 36.37% se graduaron mediante la aplicación de tesis y réplica en examen profesional; 38.76% por examen profesional objetivo (EPO), cabe señalar que el momento de elaboración del presente informe aún no se contaba con el número de acreditados que sustentaron el EPO de la carrera de medico cirujano; y el 24.92% se graduaron por otros mecanismos.

3.3.2 INCENTIVOS INSTITUCIONALES

La tabla 7. Reporta el otorgamiento de 37 menciones honoríficas en los profesionales titulados.

Asi mismo se otorgaron 200 premios o distinciones a los alumnos de la Facultad de los que corresponden 8 Medallas Gabino Barrera; 21 distinciones de aprovechamiento escolar y 171 diplomas por año lectivo, de acuerdo a la siguiente distribución.

Tabla 7. Distribución de medalla Gabino Barrera, aprovechamiento escolar y diplomas por carrera

CARRERA	MEDALLA GABINO BARRERA	APROVECHAMIENTO O RENDIMIENTO	DIPLOMAS POR AÑO LECTIVO
Biología	1	4	7
Cirujano Dentista	1	3	27
Enfermería	1	4	61
Ingeniería Química	2	2	7
Médico Cirujano	1	3	31
Psicología	1	3	32
Q.F.B.	1	2	6
TOTAL	8	21	171

Se percibe que la carrera de psicología obtuvo una medalla Gabino Barrera, 3 distinciones de aprovechamiento escolar y 32 diplomas por año lectivo, asimismo

la carrera de enfermería fue la que obtuvo un mayor número de diplomas por año lectivo.

Becas a nivel licenciatura

Existen tres programas de becas en la Facultad: 1) Las becas para alumnos de alto rendimiento. 2) Becas para tesis de licenciatura (PROBETEL). 3) Programa Nacional de Becas para Educación Superior (PRONABES).

Durante el año 2003, 500 alumnos obtuvieron becas de las cuales 25 fueron de alto desempeño lo que corresponde al 5% del total de las becas otorgadas; 7 alumnos fueron distinguidos por becas PROBETEL lo que corresponde al 1.4% y finalmente 468 alumnos fueron beneficiados con becas PRONABES, lo que corresponde al 93.6 %.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación como proceso continuo e integral, prevee como uno de sus objetivos fundamentales al desarrollar en el estudiante la capacidad para enfrentar en forma autónoma los retos inherentes a su desempeño profesional.

En las instituciones a nivel medio, medio superior y superior, se requiere de la participación verbal de los alumnos como son las actividades de exposición de temas de clase, respuestas ante preguntas, formular preguntas o proporcionar información adicional sobre el tema tratado en clase. Sin embargo un alumno expuesto a situaciones en las que no domina las habilidades de interacción y expresión requeridas, generará niveles de ansiedad e inseguridad excesivos.

Este tipo de planteamientos han dado margen a una serie de aproximaciones educativas que pretenden establecer cursos de acción específicos para superar las deficiencias de los sistemas tradicionales de educación.

El plan de estudios de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, tiene un sistema de instrucción modular mismo que cuenta con un conjunto de actividades instruccionales en las que el alumno juega un papel básicamente activo dentro de su propia educación y en el que el profesor se convierte en un mediador del evento enseñanza-aprendizaje, mas que un elemento directivo.

Esto es, a diferencia de los enfoques tradicionales, que concebían el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a una relación en la cual el profesor que todo lo sabía y el alumno que se limitaba a recibir y almacenar la información, no tan sólo presupone una participación activa por parte del estudiante, sino que espera de él una aportación sustancial tanto de ideas como conocimientos, así como un análisis y un cuestionamiento profundo de la información recibida. (Martínez y Vivaldo, 1984).

De manera que si se considera a la conducta asertiva y la ansiedad, como variables que se pueden observar se podrá determinar, qué tanto pueden influir éstas en el aprovechamiento escolar.

Para conocer si la conducta asertiva, la ansiedad pueden determinar el aprovechamiento escolar en el estudiante de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Se plantea la siguiente pregunta:

¿Existirá relación, entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar de los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología?

4.2 OBJETIVO

Objetivo General:

Determinar la relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar de los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

Objetivo Particular:

- Medir ansiedad en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.
- Medir conductas asertivas en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.
- Identificar la relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar, de los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

4.3 HIPOTESIS

Hipótesis Alterna

Si existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

Hipótesis Nula

No existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

4.4 VARIABLES

Variable Independiente

Conducta asertiva

Definición Conceptual

Conducta asertiva: para Lange y Jakubowski (1976 en Ellis y Grieguer, 1985 p. 310) definen la conducta asertiva como: la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa, honrada y adecuada, respetando los derechos de la otra persona.

Definición Operacional

Conducta asertiva: puntaje registrado en el Inventario de asertividad de Gambrill y Richey (1975), estandarizado para la población mexicana del Distrito Federal, por Guerra en 1996.

Ansiedad

Definición Operacional

De acuerdo con Rivas (2000) el término de ansiedad proviene del latín anxietas- , que significa estado de inquietud del animo ante un peligro inminente, es un estado de ánimo desagradable, resultante de la anticipación y/o la percepción de una amenaza real o imaginaria, externa o interna.

Definición Operacional

Puntaje registrado en el inventario de la Ansiedad: Rasgo-Estado IDARE diseñado por el Dr. Charles D. Spielberger en 1964 y estandarizado para la población mexicana por el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero en 1975.

Variable Dependiente

Aprovechamiento escolar

Definición Conceptual

Aprovechamiento escolar: es el producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos durante el recorrido escolar de las distintas actividades instruccionales y formativas que componen el plan de estudios y se refleja a través de las calificaciones escolares.

Definición Operacional

Aprovechamiento escolar indicador: 100% de materias acreditadas hasta 3º, 5º, 7º, 8º y 9º semestre.

4.5 POBLACIÓN

Sujetos

La muestra fue de 104 alumnos que cursan la carrera de psicología, esta estuvo conformada por dos grupos: 60 alumnos regulares y 44 alumnos irregulares.

Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó es no probabilístico intencional.

Para seleccionar a los alumnos regulares e irregulares se aplicó, además de los inventarios, un cuestionario de datos generales, a fin de conocer datos generales y la situación académica de los estudiantes.

4.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación de Campo no experimental. (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

Diseño

El diseño elegido es transversal-correlacional pues el objetivo es establecer la relación entre las variables: la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar. (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

4.7 METODO

Instrumento

Como instrumentos de medición se utilizaron:

- Cuestionario de Datos Generales
- Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey
- Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado IDARE

Cuestionario de Datos Generales

Se les proporcionó un cuestionario de datos generales (ver anexo 1), el cual consta de 11 preguntas donde el alumno hace referencia a edad, sexo, número de cuenta, año de ingreso a la carrera, turno, semestre, promedio, debe materias, cuántas, cuáles. Los datos recabados permitieron conocer características generales de dicha población, así como la situación académica del alumno y con esta información se formaron dos grupos de alumnos: regulares (los que no deben materias) e irregulares (los que sí deben materias).

Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey

Elaborado originalmente por Gambrill y Richey en 1975, estandarizado por Guerra en 1996 para la población Mexicana del Distrito Federal, (ver anexo 2) esta prueba es una escala de autoreporte con 40 reactivos que valora la habilidad social de la persona, a través de dos subescalas llamadas: Grado de Incomodidad (GI) y Probabilidad de Respuesta (PR).

Está constituida por: 40 reactivos que considera todas las clases posibles de conducta asertiva como son:

1. Rechazar peticiones
2. Admitir limitaciones personales
3. Iniciar contactos sociales
4. Expresar sentimientos positivos
5. Afrontar la crítica de los demás
6. Discrepar de las opiniones de otros
7. Conducirse asertivamente en situaciones de servicio
8. Expresar sentimientos negativos

Cada uno de los reactivos debe ser contestado en dos ocasiones de manera independiente de acuerdo a dos subescalas diferentes tipo Likert (ver cuadro 1).

En el cuadro 1. Se muestran algunos de los reactivos contenidos en el inventario, los cuales son representativos de cada una de las ocho categorías conductuales.

Cuadro No. 1. Reactivos del inventario de asertividad estandarizado por Guerra (1996).

Grado de Incomodidad	Situación	Probabilidad de Respuesta
1= Nada		1= Siempre lo haría
2= Un poco		2= Usualmente lo haría
3= Regular veces		3= Lo haría la mitad de las veces
4= Mucho		4= Rara vez lo haría
5= Demasiado		5= Nunca lo haría
___	1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	___
___	10. Aceptar que no se sabe sobre algún tema.	___
___	17. Solicitar una reunión o cita.	___
___	22. Decirle a alguien que le cae muy bien.	___
___	23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido, por ejemplo en un restaurante.	___
___	26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.	___
___	35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	___
___	39. Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta a usted.	___

La primera subescala llamada Grado de Incomodidad (GI) se refiere al malestar subjetivo que una persona puede experimentar al tener que enfrentarse a alguna de las situaciones descritas en el inventario, y debe ser contestada de acuerdo a una puntuación que va del uno al cinco (1=nada, 2=un poco, 3=regular, 4= mucho, 5= demasiado).

La segunda subescala llamada Probabilidad de Respuesta (PR) se refiere a la probabilidad de que una persona lleve a cabo alguna de las conductas

descritas en el inventario, y también, debe ser contestada de acuerdo a una puntuación que va del uno al cinco (1= siempre, 2= usualmente, 3= la mitad de las veces, 4= rara vez, 5= nunca).

Finalmente se solicita al sujeto que indique las situaciones en las que le gustaría conducirse con mayor seguridad, encerrando en un círculo el número de la situación correspondiente. Esta última parte de la prueba se aplica principalmente con miras de atención terapéutica.

Se utilizó dicho instrumento porque de entre las escalas de asertividad traducidas al español, ésta presenta normas para su calificación en la población mexicana, además de que su forma de aplicación y calificación son sencillas y rápidas.

En el apéndice B se encuentra la forma de calificar dicho inventario.

Inventario de la Ansiedad: Rasgo-Estado IDARE

Versión en Español del STAI (State trait-Anxiety Inventory), diseñado por el Dr. Charles D. Spielberger en 1964 y estandarizado para la población Mexicana por el Dr. Rogelio Díaz-Guerrero en 1975, (ver anexo 3). Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado IDARE, es una prueba para medir el nivel de ansiedad en sujetos normales, es decir, sin síntomas psiquiátricos. Constituido por dos subescalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad.

La escala Ansiedad-Rasgo del inventario de ansiedad consiste en 20 afirmaciones en las que se pide a los alumnos describir como se sienten generalmente.

La escala Ansiedad-Estado, también consiste en 20 afirmaciones, pero las instrucciones requieren que los sujetos indiquen cómo se sienten en un momento dado. Ambas escalas se encuentran impresas en un sola hoja.

IDARE fue diseñada para ser autoadministrable y puede ser aplicada ya sea individual o en grupo. El inventario no tiene un límite de tiempo.

Las instrucciones del inventario, son diferentes para cada una de las formas: Ansiedad-Estado (SXE) y Ansiedad Rasgo (SXR). Para la forma de Ansiedad-Estado las instrucciones son las siguientes: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente ahora mismo, osea, en este momento. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

Para responder a la segunda escala , las instrucciones son las siguientes: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente generalmente. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que describa cómo se siente generalmente.

El sujeto debe responder al final del círculo que aparece a la derecha del ítem, según la categoría que elija.

Para la escala de Ansiedad-Rasgo, las categorías son:

- 1.- Casi nunca
- 2.- Algunas veces
- 3.- Frecuentemente
- 4.- Casi siempre

En cuanto a la categoría de Ansiedad-Estado, estas son:

- 1.- No en absoluto
- 2.- Un poco
- 3.- Bastante
- 4.- Mucho

Procedimiento

Se realizó una aplicación colectiva y anónima de los inventarios de: Datos Generales, Asertividad y Ansiedad, a los alumnos de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; en la actividad correspondiente a clase teórica. La aplicación de los inventarios comprendió un tiempo de una sesión, con duración de 30 minutos. La aplicación se dió en el siguiente orden: 1) Datos Generales, 2) Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey, 3) Inventario de Ansiedad: Estado-Rasgo IDARE.

Previa a esta, se dieron instrucciones específicas de no dejar pregunta alguna sin responder, al terminar se les agradeció su colaboración.

Es de hacer notar que dichos inventarios se aplicaron a cuatro grupos de semestres (nonnes) de 3º, 5º, 7º y 9º y sólo se aplicó a un grupo de semestre (par) de 8º. Porque cuando se empezaron a aplicar fue al final del semestre (par), y sólo dio tiempo de aplicar a un grupo de 8º semestre y el resto de los inventarios se aplicaron cuando dio inicio el siguiente semestre (non), a los grupos de 3º, 5º, 7º y 9º, respectivamente.

Escenario

El escenario donde se desarrolla la presente investigación, es en aulas o salones donde habitualmente imparten clases, bien iluminados y con la ventilación adecuada, el mobiliario está formado por pupitres individuales, un pizarrón, un escritorio para el maestro.

4.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para llevar a cabo esta investigación se analizaron los datos demográficos recabados de los 104 estudiantes, utilizando el paquete SPSS, para conformar una base de datos que permitiera concentrar la información generada al aplicar los inventarios a los alumnos de psicología. En primer lugar se llevó a cabo la descripción de los datos a través de la distribución de frecuencias y sus

graficaciones con la obtención de las frecuencias absolutas y relativas; así como también se calculó la medida de tendencia central media de: la edad y promedio de calificaciones. Una vez obtenidas las características principales de la población se procedió a conocer los resultados de los inventarios aplicados: Asertividad de Gambrill y Richey y Ansiedad Rasgo-Estado IDARE. Finalmente se hizo la correlación de Pearson para conocer el grado de asociación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar, con la finalidad de averiguar si existe relación estadísticamente significativa entre dichas variables.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN GENERAL

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada uno de los inventarios que se aplicaron.

Participaron en esta investigación 104 sujetos de ambos sexos que cursaban en ese momento 3º, 5º, 7º, 8º y 9º semestre de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. En primer lugar de acuerdo al cuestionario de datos generales se describen por medio de porcentajes las características demográficas de la muestra de este estudio.

Edad

En la tabla 1. La edad de los sujetos oscilan entre 18 y 47 años, considerándose 21 como la edad promedio, lo cual representa que la mayoría de los sujetos se sitúan en una edad de 21 años.

Tabla 1. Distribución de la muestra por edad

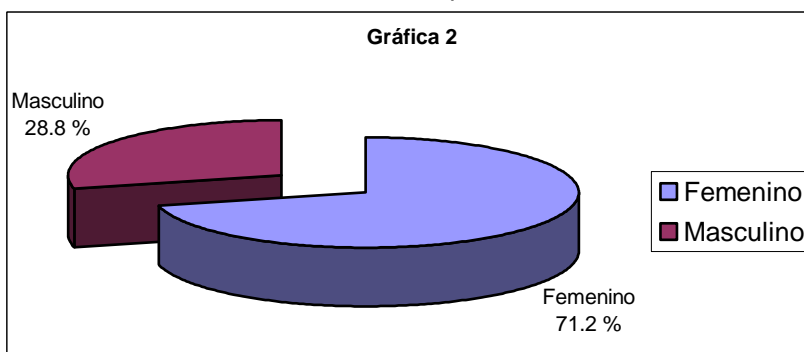
	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA
Edad	103	18	47	21

Sexo

En la gráfica 2. Se muestra la distribución en cuanto el sexo de dicha población, se encontró que el 71.2 % de la población es de sexo femenino y el 28.8 % masculino.

Esto nos indica que actualmente en la carrera de psicología sigue predominando el sexo femenino.

Gráfica 2. Distribución de la muestra por sexo



Año de ingreso

La tabla 3. En cuanto al año de ingreso se percibe que el porcentaje mas alto se ubica en el 38.5 % el cual corresponde al año 2003. Esto nos indica que la mayoría de los sujetos ingresó el año 2003, y el porcentaje mínimo se ubica en el 1.9 % correspondiente al año 1999.

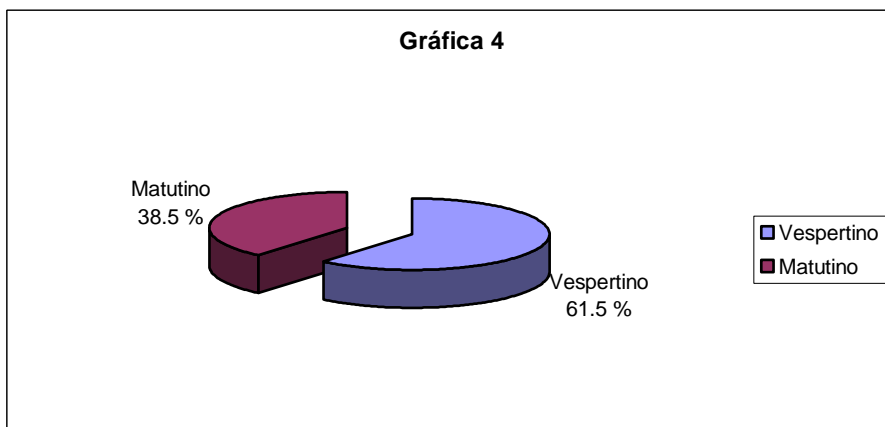
Tabla 3. Distribución de la muestra por año de ingreso

ANO DE INGRESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1.999	2	1.9 %
2.000	5	4.8 %
2.001	24	23.1 %
2.002	19	18.3 %
2.003	40	38.5 %
2.004	10	9.6 %

Turno

La gráfica 4. Indica que el turno matutino tiene un 38.5 % y el turno vespertino tiene un 61.5 %.

Gráfica 4. Distribución de la muestra por turno



Promedio

El promedio se reagrupó de la siguiente manera:

Bajo	30-59
Medio	60-79
Alto	80-100

En la tabla 5. Se muestra el promedio de calificación de dicha población, se encontró que el promedio mínimo es de 7.00 y el máximo es de 9.60, considerándose que tienen una media de 8.50, lo cual representa que la mayoría de los sujetos se sitúan en un promedio de 8.50. Esto nos indica que dicha población se sitúa en un promedio alto.

Tabla 5. Distribución de la muestra por promedio

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA
Promedio	103	7.0	9.60	8.50

Deben materias

Como se observa en la tabla 6. Indica que el 42.3 % deben materias y un 57.7 % no deben materias.

Tabla 6. Distribución de la muestra de alumnos que deben materias

DEBEN MATERIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	44	42.3 %
No	60	57.7 %
Total	104	100 %

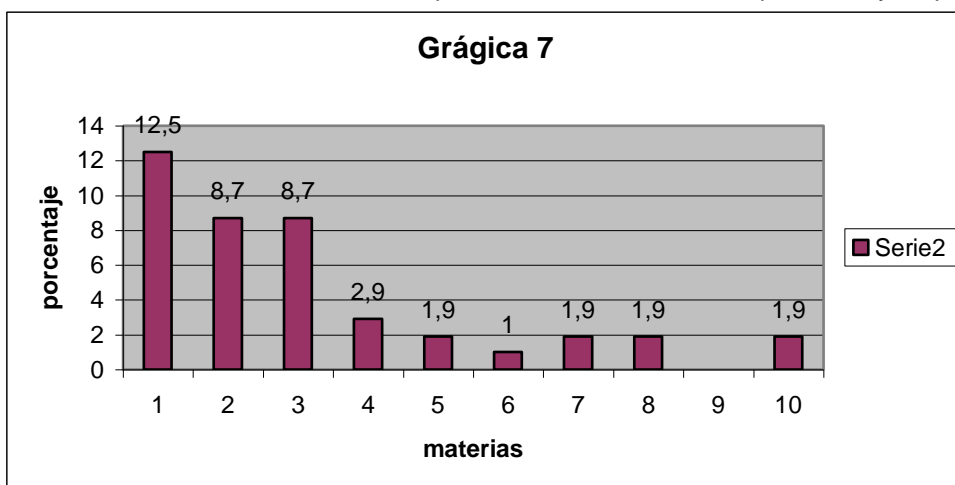
Estos datos permitieron dividir la muestra en alumnos regulares e irregulares, siendo los alumnos regulares los que no deben materias y los alumnos irregulares son los que sí deben materias. Comparando ambos grupos los alumnos irregulares tienen una frecuencia de 44 y los alumnos regulares tienen una frecuencia de 60, por lo tanto, hay una mayor cantidad de personas que no deben materias.

Cuántas materias deben

En la gráfica 7. Se puede notar que, haciendo la comparación entre el número de materias reprobadas de cada alumno irregular, la mayoría de estos deben una materia con un porcentaje de 12.5 %, y le sigue el 8.7% de los que deben de 2 a 3 materias, el 2.9% de los que deben 4 materias, el 1% de los que deben 6 materias y por último el 1.9% de los que deben de 5,7,8, y 10 materias.

Obtuvieron el porcentaje más alto los estudiantes que deben una materia.

Gráfica 7. Distribución de la muestra por cantidad de materias reprobadas y su porcentaje



Cuáles materias deben

En la tabla 8. Se observa que las materias que tienen un mayor número de reprobados son: estadística descriptiva con un 18%, sesión bibliográfica con un 13%, seminario con un 11%, clase teórica con un 7%, matemáticas y bases biológicas de la conducta con un 6%, clínica con un 5%, asimismo las materias que tienen un menor número de reprobados son: morfología del sistema nervioso con 3%; neuropatología y programación con un 2%; PDA, análisis de datos y servicio tienen 1%.

Tabla 8. Distribución de la muestra por las materias que deben y su porcentaje

MATERIAS QUE DEBEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Clase Teórica	8	7%
Sección Bibliográfica	14	13%
Seminario	12	11%
Matemáticas	7	6%
Morfología del Sistema Nervioso	4	3%
PDA	1	1%
Estadística Descriptiva	19	18%
Bases Biológicas de la Conducta	7	6%
Análisis de Datos	2	1%
Neuropatología	3	2%
Programación	3	2%
Servicio	2	1%
Clínica	6	5%

De acuerdo a la información proporcionada por el cuestionario de datos generales, la muestra se dividió en 60 alumnos regulares y 44 alumnos irregulares, a los cuales se les aplicaron los inventarios de asertividad y ansiedad.

A continuación se describen por medio de porcentajes la conducta asertiva de los alumnos regulares y los alumnos irregulares.

CONDUCTA ASERTIVA

Para finalidad de la presente investigación los siete niveles de asertividad se reagruparon en asertivos y no asertivos. Al realizar dicho ajuste se encontró:

La gráfica 9. Nos muestra una comparación entre ambos grupos respecto de la conducta asertiva, el grupo de alumnos regulares presentan un porcentaje mayor de conducta asertiva del 69%, en comparación con el grupo de alumnos irregulares de 62%.

Gráfica 9. Distribución de conducta asertiva en los alumnos regulares e irregulares



Posteriormente se analiza el nivel de ansiedad de los alumnos regulares e irregulares.

NIVEL DE ANSIEDAD

Debe señalarse que para fines del análisis estadístico en el inventario de ansiedad Rasgo-Estado IDARE, se agruparon los rangos percentiles de las calificaciones obtenidas de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla. Rangos percentiles de Ansiedad Rasgo-Estado

RANGO	NIVEL
0-50	BAJO
50-75	MEDIO
75-95	ALTO
95-100	MUY ALTO

Nivel de Ansiedad-Rasgo de los alumnos regulares e irregulares

La tabla 10. Señala los porcentajes del nivel de Ansiedad-Rasgo. Se percibe que el grupo de alumnos regulares el 6% presentan un muy alto nivel de ansiedad en comparación con el grupo de alumnos irregulares que presentan un 4%.

Tabla 10. Distribución de la muestra de alumnos regulares e irregulares y su nivel de Ansiedad-Rasgo

	ALUMNOS REGULARES	ALUMNOS IRREGULARES
	PORCENTAJE	PORCENTAJE
BAJO	56%	52%
MEDIO	1%	22%
ALTO	26%	20%
MUY ALTO	6%	4%

Nivel de Ansiedad-Estado de los alumnos regulares e irregulares

La tabla 11. Señala los porcentajes del nivel de Ansiedad-Rasgo. Se percibe que el grupo de alumnos regulares el 6% presentan un muy alto nivel de ansiedad en comparación con el grupo de alumnos irregulares que presentan un 4%.

Tabla 11. Distribución de la muestra de alumnos regulares y irregulares y su nivel de Ansiedad-Rasgo

	ALUMNOS REGULARES	ALUMNOS IRREGULARES
	PORCENTAJE	PORCENTAJE
BAJO	38%	40%
MEDIO	25%	25%
ALTO	3%	29%
MUY ALTO	6%	4%

Finalmente se hizo una correlación de Pearson entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar de los alumnos regulares e irregulares.

CORRELACIONES

Con la finalidad de conocer si existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar (reflejado a través del 100% de materias acreditadas), se utilizó una correlación producto momento de Pearson.

Se hizo una correlación entre los resultados de las dos subescalas: GI (grado de incomodidad) y PR (probabilidad de respuesta) del inventario de asertividad de Grambrill y Richey, así como de las subescalas Ansiedad-Rasgo y Ansiedad Estado del inventario de ansiedad IDARE.

En primer lugar se hizo una correlación de los alumnos regulares encontrándose lo siguiente:

Correlación de los alumnos regulares

El coeficiente de correlación (r) obtenido entre las variables:

Grado de Incomodidad y Promedio es $r=0.066$ con una probabilidad de 0.619.

Ansiedad Rasgo y Promedio $r=0.014$ con una probabilidad de 0.919.

Ansiedad Estado y Promedio $r= -0.093$ con una probabilidad de 0.482.

Coeficientes tan bajos que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (1999) no indican la existencia de relación alguna entre dichas variables en cuestión. (ver tabla 12)

Por otro lado, el coeficiente de correlación obtenido entre Probabilidad de Respuesta y Promedio es de $r=0.183$ (ver tabla 12) lo que indica la existencia de una relación positiva débil y no resulta significativa, ya que se obtiene una probabilidad de 0.165 la cual es mayor con un alfa de 0.01.

Tabla 12. Correlación de los alumnos regulares de psicología

	PROMEDIO
GRADO DE INCOMODIDAD	0.066 0.619
PROBABILIDAD DE RESPUESTA	0.183 0.165
ANSIEDAD RASGO	0.014 0.919
ANSIEDAD ESTADO	- 0.093 0.482

** $p<0.01$

Posteriormente se hizo una correlación entre los alumnos irregulares encontrando lo siguiente:

Correlación de los alumnos irregulares

El coeficiente de correlación obtenido entre Grado de Incomodidad y Promedio es de $r= -0.108$ lo que indica una correlación negativa débil entre las variables involucradas y no resulta significativa, con una probabilidad de 0.514. (ver tabla 13)

En cuanto a la relación entre Probabilidad de Respuesta y Promedio se encontró un coeficiente de correlación $r= -0.064$, coeficiente tan bajo que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (1999) no indican la existencia de relación alguna entre dichas variables en cuestión. (ver tabla 13)

Se encontró un coeficiente de correlación de $r= -0.282$ entre Ansiedad Rasgo y Promedio, lo que indica una relación negativa débil con una probabilidad de 0.082. (ver tabla 13)

El coeficiente de correlación entre Ansiedad Estado y Promedio $r= -0.382$, lo que indica una relación negativa débil con una probabilidad de 0.016. (ver tabla 13)

Tabla 13. Correlación de los alumnos irregulares de psicología

	PROMEDIO
GRADO DE INCOMODIDAD	- 0.108 0.514
PROBABILIDAD DE RESPUESTA	- 0.064 0.699
ANSIEDAD RASGO	- 0.282 0.082
ANSIEDAD ESTADO	- 0.382 0.016

** $p<0.05$

** $p<0.01$

Dado que no se encontraron resultados significativos en la correlación de las subescalas de los inventarios de asertividad y ansiedad IDARE de los alumnos regulares e irregulares de la muestra. Para ello se realizó una correlación general de la población encontrando lo siguiente:

El coeficiente de correlación entre las variables:

Promedio y Grado de Incomodidad, se obtuvo $r = 0.042$ con una probabilidad de 0.684.

Promedio y Probabilidad de Respuesta de $r = 0.028$ con una probabilidad de 0.788.

Promedio y Ansiedad Rasgo, se obtuvo $r = -0.099$ y una probabilidad de 0.330.

Coefficientes tan bajos que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (1999) no indican la existencia de relación alguna entre dichas variables en cuestión. (ver tabla 14)

El coeficiente de correlación entre Promedio y Ansiedad Estado, se obtuvo $r = -0.227$ con una probabilidad de 0.025 y una correlación negativa débil, la cual nos indica que no es significativa. (ver tabla 14)

Tabla 14. Correlación general de los alumnos de psicología

	PROMEDIO
GRADO DE INCOMODIDAD	0.042 0.684
PROBABILIDAD DE RESPUESTA	0.028 0.788
ANSIEDAD RASGO	-0.099 0.330
ANSIEDAD ESTADO	-0.227 0.025

Lo cual nos indica que no se encontraron resultados significativos en la correlación de la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis alterna propuesta y se acepta la hipótesis nula, que supone que no existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología.

La asertividad se refiere a la comunicación de las opiniones, creencias, sentimientos y deseos personales de una forma directa honrada y adecuada, respetando los derechos de la otra persona.

Es importante tener en cuenta que una de las principales finalidades que persigue la asertividad es establecer una satisfactoria relación o comunicación interpersonal, hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario, es decir dentro de los límites de la interacción social.

El concepto de asertividad se ha trabajado principalmente para desarrollar habilidades sociales. Sin embargo se consideró importante retomarlo en el aula, ya que el alumno requiere de habilidades que la asertividad plantea para una mejor comunicación y relación, esto coincide con la expuesto por Rodríguez (2002) y Aguilar Kubli (1987, en Flores 2002, pp. 77-85):

- Manejo de voz, para la persona que va a exponer es importante presentar un adecuado volumen, para que no sea monótona la clase. La voz debe ser moderada, para no provocar una clase tediosa. El tono debe ser seguro y dar énfasis en las palabras claves.
- Contacto visual, directo a las personas a las que se les está hablando, esto permite determinar si están poniendo atención y un mejor control del grupo, así como también brinda seguridad al sentirse incluido y atendido.
- Expresiones faciales, deben ser congruentes, ya que esto puede provocar malas interpretaciones. Con las expresiones no oportunas demostramos lo contrario de lo que estamos diciendo verbalmente, generando confusión.
- Saber escuchar, esta habilidad permitirá poner atención e interés en la persona que está hablando, lo cual provocará en ella seguridad y deseo de continuar hablando.
- Honestidad, para facilitar la comunicación es necesario reflejar pensamientos, sentimientos y creencias. Nuestra capacidad de comunicarnos se ve limitada cuando negamos el verdadero sentimiento recurriendo a la mentira.
- Se controlan mas las emociones, cuando no se controlan las emociones, es muy difícil mantener una buena comunicación. Si hay temor, enojo o depresión los mensajes serán demasiado suaves o exagerados y pueden bloquear y dejar mucha información importante sin expresar.
- Respetarse a sí mismo, si cuando yo quiero comunicar un mensaje a otra persona, yo creo que mi mensaje, o mi persona, no son lo suficientemente

valiosos como para que les presten atención, difícilmente lograré una comunicación efectiva.

En el planteamiento curricular de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores, el alumno requiere de la habilidad para expresar en forma directa sus ideas, pensamientos y opiniones en forma espontánea concisa y directa, es decir, la habilidad de expresión asertiva. (Martínez y Vivaldo, 1984).

El objetivo de esta investigación fue comprobar si existe relación entre la conducta asertiva, la ansiedad y el aprovechamiento escolar en los alumnos regulares e irregulares de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM.

Los resultados del cuestionario de los datos generales, señalan información relevante. De la distribución por edad se encontró que el promedio fue de 21 años. El 57% son los alumnos regulares (los que no deben materias) y el 42% son los alumnos irregulares (los que sí deben materias). Respecto al número de materias que deben los alumnos irregulares, la mayoría se sitúa en una materia con un porcentaje del 12.5%. En cuanto a las materias que tienen un mayor número de reprobados son: estadística descriptiva con un 18%, sesión bibliográfica con un 13%, seminario con un 11%, clase teórica con un 7%, matemáticas y bases biológicas de la conducta con un 6%, clínica con un 5%.

A partir de los datos recopilados y los análisis estadísticos efectuados se encontró que de acuerdo con el inventario de asertividad de Gambrell y Richey, validado por Guerra en 1996 lo siguiente:

Haciendo una comparación entre ambos grupos, los alumnos regulares se conducen mas asertivamente que los alumnos irregulares, es decir, hay un mayor porcentaje en los alumnos regulares del 69% de esta población a ser asertivos que los alumnos irregulares con un 62%.

Sin embargo, a pesar de que hay diferencias en porcentajes en dichos grupos respecto a la conducta asertiva, los resultados obtenidos indican que la muestra a nivel general, tanto alumnos regulares como los alumnos irregulares, no son asertivos.

La ansiedad es uno de los elementos importantes que impiden el desempeño de la conducta asertiva, de aquí la importancia para medir nivel de ansiedad en dicha muestra y para conocer los niveles de ansiedad que influyen en la conducta no asertiva. Para Wolpe (1977) la ansiedad se muestra incompatible con el desempeño de la conducta asertiva, mostrando por ende una inhibición en dicho comportamiento. Un individuo asertivo es mas apto para tener éxito en situaciones interpersonales, y como resultado sentirse mejor acerca de sí mismo

Para medir nivel de ansiedad se aplicó el inventario de ansiedad Rasgo-Estado IDARE este nos permite dividir en dos factores el trastorno de ansiedad, dichos

factores son: Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo. La ansiedad Estado está conceptualizada como la condición o estado emocional transitorio del organismo humano, y la Ansiedad Rasgo es aquella relativamente estable y latente en el organismo. El resultado de dicho inventario indica que en los dos grupos investigados existe un nivel de ansiedad muy alto en ambas subescalas, es decir, los alumnos regulares presentan un muy alto nivel de ansiedad del 6% en Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo; y los alumnos irregulares presentan un muy alto nivel de ansiedad del 4% en Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo. Por lo tanto, el nivel de ansiedad no varía en función de si son alumnos regulares e irregulares.

Por otro lado cuando se correlacionaron el promedio, las subescalas de los Inventarios de: asertividad y ansiedad de los alumnos regulares e irregulares, en los dos grupos se encontró que no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Una de las posibles explicaciones de que el coeficiente de correlación entre asertividad, ansiedad y aprovechamiento escolar resultaran no significativos fue el hecho de que se tomó como medida válida de aprovechamiento escolar el 100% de materias acreditadas (hasta 3º, 5º, 7º, 8º y 9º semestres), obtenido por cada alumno al momento de la aplicación, es decir, no se trabajó con el rendimiento escolar real de los sujetos que conforman la muestra, sino con el 100% de materias acreditadas.

El cuestionario de datos generales, aportó información sobre las características y la situación escolar de dicha población; tomando como confiables las respuestas de los alumnos, esto es, dentro de las preguntas que se les hizo para conocer la situación escolar, es decir, el aprovechamiento fue el promedio actual, ¿Debes materias?, ¿Cuántas materias deben? y ¿Cuáles materias deben?, con esta información se pudo dividir la población en alumnos regulares (los que no deben materias) y los alumnos irregulares (los que sí deben materias).

Para fines de esta investigación, se tomó como indicador de aprovechamiento escolar el 100% de materias acreditadas hasta los semestres cursados en ese momento: 3º, 5º, 7º, 8º y 9º, ya que el aprovechamiento escolar se expresa mediante el promedio de calificación general obtenido durante los semestres cursados, sin embargo, se observó que la mayoría de la muestra tiene un alto promedio de 8.50 siendo el más bajo el de 7.00.

Para conocer el aprovechamiento escolar o el rendimiento escolar se toma como indicador el promedio de calificación general obtenido de los semestres cursados, esto concuerda con González (2003) que cita a Xifre en 1994, el cual expresa que las notas escolares son el único indicador que tenemos del rendimiento escolar; pero no son fiables, ya que no necesariamente reflejan el rendimiento escolar. Razón por la cual es necesario encontrar métodos de medición que resulten válidos para la variable en cuestión.

Asimismo, no se encontraron investigaciones que hagan referencia a la relación, sí es que la hay, entre la conducta asertiva y el aprovechamiento escolar.

Por su parte Martínez y Vivaldo (1984) hicieron una revisión de algunas investigaciones efectuadas con estudiantes universitarios en las cuales se enfocan a la aplicación del entrenamiento asertivo como estrategia de intervención en el tratamiento de índole académico o interpersonal; una de estas fue la llevado a cabo por Lewittes en 1977, en la cual se observaron los efectos de un programa de entrenamiento asertivo sobre la participación de alumnas de la Universidad de Stanford, constituyendo la primera evaluación experimental de los efectos de un programa de entrenamiento asertivo sobre la participación de mujeres en grupos pequeños de discusión. En esta investigación se manejaron dos grupos: un grupo que recibió el entrenamiento asertivo y un grupo control. Los resultados obtenidos mostraron una diferencia significativa entre ambos grupos en cuanto al número de comentarios emitidos, a la duración de la participación y a la iniciativa, obteniéndose los puntajes más altos en el grupo de entrenamiento asertivo.

Por otro lado existe literatura que nos muestra la relación entre ansiedad y aprovechamiento escolar, pero también existen investigaciones que nos aportan datos poco concluyentes y contradictorios en la existencia de una relación tanto positiva como negativa entre ansiedad y aprovechamiento escolar. Este tipo de resultados contradictorios en torno a la relación entre dichas variables genera confusión. De aquí que surja la necesidad de contar con nuevas investigaciones que aporten datos mas sólidos.

Los resultados obtenidos del inventario de asertividad de Gambrell y Richey mostraron que la población es no asertiva, lo que indicaría que los alumnos de la carrera de psicología requieren de un entrenamiento asertivo, el cual propone Martínez y Vivaldo (1984) y Aduna y Bolaños (1990).

Así mismo, resultará de interés que nuevas investigaciones logren determinar cuáles podrían ser las causas que impiden que los alumnos de psicología no se conduzcan con una conducta asertiva.

En un futuro sería interesante realizar una investigación que nos permita tener un perfil del estudiante de psicología, en el que se resalten valores, así como actividades y conductas específicas que tienen aquellos estudiantes con el mejor aprovechamiento escolar, de esta manera se podrá tener un modelo que permita dirigirlo a prácticas escolares exitosas y probablemente disminuya la deserción e incrementa el aprendizaje.

En el plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, se da énfasis a los contenidos del sistema de enseñanza y a los mecanismos de evaluación del aprendizaje, tal vez falta señalar las conductas sociales mas adecuadas para mantener un buen desempeño como estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Kubli, E. (1988) *"Asertividad: se tu mismo sin sentirte culpable"*. México:Pax.
- Alquicira S. D.M. y Ramírez, C.J. (2004) *"Relación entre la asertividad y el tiempo de permanencia en grupos de neuróticos anónimos"*. Tesis:Facutad de Psicología. UNAM, pp. 93, 95-98, 100-103, 112.
- Aduna, M. A.P. y Bolaños, D. J. (1990) *"Curso para reducir la ansiedad ante la participación en grupo"*. México:Trillas, pp. 5-19.
- Alcántara, Q. F. L. y Guzmán, S. L. M. (2001) *"Relación entre indicadores de desempeño docente y aprovechamiento escolar"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM.
- Caballo, V.E. (1991) El entrenamiento en habilidades sociales. En Caballo, V.E. (Comp.) *"Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta"*. Madrid:Siglo Veintiuno, pp. 403-443.
- Caballo, V. E. Lega, L. y Ellis A. (1997) *"Teoría y práctica de la terapia de Racional Emotiva-Conductual"*. Madrid:Siglo XXI, pp. 1-15, 98-120.
- Cabrera, A. T. (2004) *"Diferencias de Asertividad en estudiantes de nivel medio superior con diferentes patrones de consumo de alcohol"*. Tesis: Facultad de Psicología UNAM, pp 45-49.
- Camarena, C. R. M. (1984) Eficiencia terminal en la UNAM 1970-1981. *"Perfiles Educativos"*. No. 7 Mex. CISE UNAM. pp. 4,12.
- Camarena, C. R. M. y Gómez V. J. (1986) Aprobación y reprobación en la UNAM: Una propuesta para su análisis cuantitativo. *"Perfiles Educativos"*. No. 32 Mex. CISE UNAM.
- Concha, G. C. F. y Rodríguez, F. G. (2001) *"Asertividad en estudiantes de Ciudad Universitaria, un enfoque epidemiológico"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM.
- Cuarto Informe de Actividades*. (2004) Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. pp. 53-60.
- Diccionario de ciencias de la educación*. (1995) México:Santillana.
- Egozcue, R. M. M. (1997) *"La asertividad y el género en jóvenes estudiantes de la Ciudad Universitaria"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp. 13, 18.

- Elizondo, T. M. (1997) *"Asertividad y escucha activa en el ámbito académico"*. México:Trillas. pp. 13-46, 89-99.
- Ellis, A. y Abrahms, E. (1980) *"Terapia racional emotiva"*. México:Pax. p. 88.
- Ellis, A. y Grieguer R. (1985) *"Manual de terapia racional emotiva"*. Bilbao:Desclee de Brouwer, p. 310.
- Flores, G. M. (1987) MERA:Una medida de rasgos asertivos para la cultura mexicana. *"Revista mexicana de psicología"* 4 (1) pp. 29-30.
- Flores, G. M. (2002) *"Asertividad una alternativa para el optimo manejo de las relaciones interpersonales"*. México:Porrúa. pp. 35, 37, 41, 53-53, 77-91.
- Gonzalez, Z. M. A (2003) *"Ansiedad-Rasgo, Ansiedad-Estado ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de secundaria un estudio correlacional"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp.12-13, 26-27.
- Guerra, R. M. T. (1996) *"Estandarización del inventario de asertividad de Gambрил y Richey para la población de la ciudad de Morelos"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp. 12-13, 26-27.
- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (1999) *"Metodología de la Investigación"*. 2da. Edición. México:McGraw-Hill.
- Larrosa, M. F. (1994) *"El rendimiento educativo"*. Alicante:Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Leal, B. B. M. (2004) *"Niveles de asertividad en una población fumadora que acude a tratamiento para dejar de fumar"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp. 55-56, 69-71.
- Luna, G. G. (2002) *"El papel de la asertividad en el desempeño de la tarea de selección de Wason"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp. 34-35, 37-38, 74-76.
- López D. M. L. (2001) *"Ansiedad ante los exámenes. Correlatos demográficos, psicológicos y educativos en el estudiante de educación superior"*. Tesis:Facultad de Psicología UNAM. p. 12.
- Martínez, M. L. y Vivaldo, L. J. (1984) *"Entrenamiento asertivo en estudiantes universitarios "*. Tesis:FES Zaragoza UNAM. pp. 1-6.
- Mathieu, M., Wright, J. y Valiquette, C. (1981). Asertividad y habilidades sociales. En Bouchard, M. Granger, L. (Comp.) *"Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta"*. Madrid:Debate, 1981. pp. 170, 179-183.
- "Plan de estudios de la carrera de psicología"*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (1979) pp. 1-4, 14-23.

- Reyes, G. M. C. (2005) "*Ansiedad rasgo-estado y los estilos de afrontamiento en adolescentes con bajo rendimiento académico*". Tesis:Facultad de Psicología UNAM. pp.
- Rimm, D.C. y Masters, J.C. (1981) "*Terapia de la conducta*". México:Trillas. p. 101.
- Rodríguez, E. M. y Serralde, M. (1991) "*Asertividad para negociar*". México:McGraw-Hill. pp. 58-59.
- Rodríguez, C. M. J (2002) "*La Asertividad como herramienta de comunicación en el aula en la materia de redacción I en la preparatoria IECA*". Tesis:Pegagogía. ENEP Acatlán.UNAM. pp. 40-41, 46-47, 54-67.
- Spielberger, CH. D., y Díaz-Guerrero. (1975) "*Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE)*". México:Manual Moderno.
- Wolpe J. (1977) "*Práctica de la terapia de la conducta*". México:Trillas. pp. 95-110.

ANEXOS

ANEXO No. 1

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

El objetivo de la siguiente investigación; es efectuar una medición de las respuestas que usted presente en la situación que se describe en los siguientes inventarios.

Trate de responder con la mayor sinceridad posible y no deje ninguna situación sin contestar. La información proporcionada será manejada en forma confidencial y sólo se utilizará con fines estadísticos.

DATOS GENERALES

- Edad: _____
- Sexo: Femenino() Masculino()
- Número de cuenta: _____
- Año de ingreso a la carrera: _____
- Turno: Matutino() Vespertino ()
- Grupo: _____
- Semestre: _____
- Promedio actual: _____
- ¿Debes materias? Si() No ()
- ¿Cuántas? _____
- ¿Cuáles? _____

ANEXO No. 2
Inventario

Indique el grado de incomodidad en el espacio que está a la izquierda de cada situación de la siguiente lista. Utilice La siguiente escala para indicar el grado de incomodidad (G.I):

- 1 = Nada
- 2 = Un poco
- 3 = Regular
- 4 = Mucho
- 5 = Demasiado

GRADO DE
INCOMODIDAD

SITUACIÓN

- _____ 1.- Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.
- _____ 2.- Halagar a un amigo(a).
- _____ 3.- Pedir un favor a alguien.
- _____ 4.- Resistir la tentación de comprar algo en oferta.
- _____ 5.- Pedir una disculpa.
- _____ 6.- Rechazar la petición de alguien para tener una reunión u una cita.
- _____ 7.- Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.
- _____ 8.- Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que ha usted le molesta algo que dice o hace.
- _____ 9.- Pedir un aumento de sueldo.
- _____ 10.- Aceptar que no sabe sobre algún tema.
- _____ 11.- Negarse a prestar dinero.
- _____ 12.- Hacer preguntas personales.
- _____ 13.- Cortar la plática con un amigo que habla mucho.
- _____ 14.- Pedir una crítica constructiva.
- _____ 15.- Iniciar una conversación con un extraño.
- _____ 16.- Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.
- _____ 17.- Solicitar una reunión o cita.
- _____ 18.- Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó.
- _____ 19.- Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.
- _____ 20.- Solicitar empleo.

- _____ 21.- Preguntar si usted ha ofendido a alguien.
- _____ 22.- Decirle a alguien que le cae muy bien.
- _____ 23.- Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido.
- _____ 24.- Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.
- _____ 25.- Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.
- _____ 26.- Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.
- _____ 27.- Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a)
- _____ 28.- Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.
- _____ 29.- Aceptar una cita romántica.
- _____ 30.- Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.
- _____ 31.- Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.
- _____ 32.- Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto que no tiene razón.
- _____ 33.- Renunciar a un trabajo.
- _____ 34.- Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar
- _____ 35.- Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.
- _____ 36.- Solicitar la devolución de cosas prestadas.
- _____ 37.- Recibir halagos.
- _____ 38.- Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.
- _____ 39.- Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta.
- _____ 40.- Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.

Lea la lista por segunda vez e indique en el espacio de la izquierda la probabilidad de que usted actúe así, si realmente se le presentara esa situación. Utilice la siguiente escala para indicar la probabilidad de respuesta (PR):

- 1 = Siempre lo haría
- 2 = Usualmente lo haría
- 3 = Lo haría la mitad de las veces
- 4 = Rara vez lo haría
- 5 = Nunca lo haría

PROBABILIDAD DE RESPUESTA	SITUACIÓN
_____	1.- Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.
_____	2.- Halagar a un amigo(a).
_____	3.- Pedir un favor a alguien.
_____	4.- Resistir la tentación de comprar algo en oferta.
_____	5.- Pedir una disculpa.
_____	6.- Rechazar la petición de alguien para tener una reunión u una cita.
_____	7.- Admitir que tiene miedo y pedir comprensión.
_____	8.- Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado(a), que ha usted le molesta algo que dice o hace.
_____	9.- Pedir un aumento de sueldo.
_____	10.- Aceptar que no sabe sobre algún tema.
_____	11.- Negarse a prestar dinero.
_____	12.- Hacer preguntas personales.
_____	13.- Cortar la plática con un amigo que habla mucho.
_____	14.- Pedir una crítica constructiva.
_____	15.- Iniciar una conversación con un extraño.
_____	16.- Halagar a una persona con la cual está usted involucrado(a) sentimentalmente o interesado(a) en él/ella.
_____	17.- Solicitar una reunión o cita.
_____	18.- Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó.
_____	19.- Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.
_____	20.- Solicitar empleo.

- _____ 21.- Preguntar si usted ha ofendido a alguien.
- _____ 22.- Decirle a alguien que le cae muy bien.
- _____ 23.- Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido.
- _____ 24.- Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.
- _____ 25.- Devolver productos defectuosos, por ejemplo en una tienda o restaurante.
- _____ 26.- Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que usted está hablando.
- _____ 27.- Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado(a)
- _____ 28.- Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.
- _____ 29.- Aceptar una cita romántica.
- _____ 30.- Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.
- _____ 31.- Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.
- _____ 32.- Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto que no tiene razón.
- _____ 33.- Renunciar a un trabajo.
- _____ 34.- Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar
- _____ 35.- Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.
- _____ 36.- Solicitar la devolución de cosas prestadas.
- _____ 37.- Recibir halagos.
- _____ 38.- Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.
- _____ 39.- Decirle a un compañero(a) de trabajo que algo que dice o hace le molesta.
- _____ 40.- Pedirle a una persona que lo está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.

ANEXO No. 3

IDARE
Inventario de autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente ahora mismo, osea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	No en absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1.- Me siento calmado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
2.- Me siento seguro.....	(1)	(2)	(3)	(4)
3.- Estoy tenso.....	(1)	(2)	(3)	(4)
4.- Estoy contrariado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
5.- Estoy a gusto.....	(1)	(2)	(3)	(4)
6.- Me siento alterado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
7.- Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo.....	(1)	(2)	(3)	(4)
8.- Me siento descansado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
9.- Me siento ansioso.....	(1)	(2)	(3)	(4)
10.- Me siento incomodo.....	(1)	(2)	(3)	(4)
11.- Me siento con confianza en mí mismo.....	(1)	(2)	(3)	(4)
12.- Me siento nervioso.....	(1)	(2)	(3)	(4)
13.- Me siento agitado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
14.- Me siento a punto de explotar.....	(1)	(2)	(3)	(4)
15.- Me siento reposado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
16.- Me siento satisfecho.....	(1)	(2)	(3)	(4)
17.- Estoy preocupado.....	(1)	(2)	(3)	(4)
18.- Me siento muy excitado y aturdido.....	(1)	(2)	(3)	(4)
19.- Me siento alegre.....	(1)	(2)	(3)	(4)
20.- Me siento bien.....	(1)	(2)	(3)	(4)

IDARE

Inventario de autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente generalmente. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente generalmente.

	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
21.- Me siento bien	1	2	3	4
22.- Me canso rápidamente.....	1	2	3	4
23.- Siento ganas de llorar.....	1	2	3	4
24.- Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo.....	1	2	3	4
25.- Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente.	1	2	3	4
26.- Me siento descansado.....	1	2	3	4
27.- Soy una persona tranquila, serena y sosegada.....	1	2	3	4
28.- Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas.	1	2	3	4
29.- Me preocupo demasiado por cosas sin importancia.....	1	2	3	4
30.- Soy feliz.....	1	2	3	4
31.- Tomo las cosas muy a pecho.....	1	2	3	4
32.- Me falta confianza en mí mismo.....	1	2	3	4
33.- Me siento seguro.....	1	2	3	4
34.- Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades.....	1	2	3	4
35.- Me siento melancólico.....	1	2	3	4
36.- Me siento satisfecho.....	1	2	3	4
37.- Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan.	1	2	3	4
38.- Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza.....	1	2	3	4
39.- Soy una persona estable.....	1	2	3	4
40.- Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado.....	1	2	3	4

APÉNDICES

APENDICE A

LISTADO DE ACTIVIDADES INSTRUCCIONALES POR SEMESTRE CONTENIDO EN EL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios de la carrera de psicología, vigente desde 1989, consta de 324 créditos totales, con una duración de 9 semestres, se imparte en el sistema escolarizado.

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Historia de la Ciencia y la Psicología (Clase Teórica)	Procesos Psicológicos Básicos (Clase teórica)
Historia de la Ciencia y la Psicología (Sesión Bibliográfica)	Procesos Psicológicos Básicos (Sesión Bibliográfica)
Historia de la Ciencia y la Psicología (Seminario)	Procesos Psicológicos Básicos (Seminario)
Practica de Técnicas de Estudio	Prácticas de Laboratorio Experimental I
Práctica de Evaluación Integral	Práctica de Evaluación Integral II
Matemáticas (Teoría)	Estadística Descriptiva (Teoría)
Matemáticas (Práctica)	Estadística Descriptiva (Práctica)
Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso (Teoría)	Bases Biológicas de la Conducta (Teoría)
Morfología y Fisiología del Sistema Nervioso (Práctica)	Bases Biológicas de la Conducta (Práctica)

TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados (Clase teórica)	Análisis y Diseño.- Nivel Individual (Clase teórica)
Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados (Sesión Bibliográfica)	Análisis y Diseño.- Nivel Individual (Sesión Bibliográfica)
Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados (Seminario)	Análisis y Diseño.- Nivel Individual (Seminario)
Prácticas de Laboratorio Experimental II	Análisis y Diseño.- Nivel Individual (Servicio)
Prácticas de Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados	Prácticas de Evaluación Integral IV
Prácticas de Evaluación Integral III	Análisis de Datos (Teoría)
Estadística Inferencial (Teoría)	Análisis de Datos (Práctica)
Estadística Inferencial (Práctica)	

QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Intervención y Evaluación.- Nivel Individual (Clase Teórica)	Análisis y Diseño.- Nivel Grupal (Clase Teórica)
Intervención y Evaluación.- Nivel Individual (Sesión Bibliográfica)	Análisis y Diseño.- Nivel Grupal (Sesión Bibliográfica)
Intervención y Evaluación.- Nivel Individual (Seminario)	Análisis y Diseño.- Nivel Grupal (Seminario)
Intervención y Evaluación.- Nivel Individual (Servicio)	Análisis y Diseño.- Nivel Grupal (Servicio)
Prácticas de Evaluación Integral V	Prácticas de Evaluación Integral VI
Programación I (Práctica)	Programación I (Teoría)
Introducción a la Neuropatología (Teoría)	Neuropatología (Teoría)

SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Intervención y Evaluación.- Nivel Grupal (Clase Teórica)	Análisis y Diseño.- Nivel Comunitario (Clase Teórica)
Intervención y Evaluación.- Nivel Grupal (Sesión Bibliográfica)	Análisis y Diseño.- Nivel Comunitario (Sesión Bibliográfica)

Intervención y Evaluación.- Nivel Grupal (Seminario)	Análisis y Diseño.- Nivel Comunitario (Seminario)
Intervención y Evaluación.- Nivel Grupal (Servicio)	Análisis y Diseño.- Nivel Comunitario (Servicio)
Prácticas de Evaluación Integral VII	Prácticas de Evaluación Integral VIII
Programación II (Teoría)	Problemas Socioeconómicos de México (Teoría)
Programación II (Práctica)	

NOVENO SEMESTRE
Intervención y Evaluación.- Nivel Comunitario (Clase Teórica)
Intervención y Evaluación.- Nivel Comunitario (Sesión Bibliográfica)
Intervención y Evaluación.- Nivel Comunitario (Seminario)
Intervención y Evaluación.- Nivel Comunitario (Servicio)
Prácticas de Evaluación Integral IX
Seminario de Tesis (Práctica)

De acuerdo al Informe de actividades de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza del periodo 2004, el plan de estudios de la carrera de psicología, se encuentra en etapa de modificación, con un grado de avance del 60%.

Se llevó a cabo una revisión de las políticas educativas, los planteamientos del consejo para la enseñanza e investigación en psicología y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, a fin de iniciar la elaboración de un nuevo plan de estudios.

Actualmente se cuenta con el total de la justificación académica, los objetivos, el perfil de egreso y la estructura curricular. Se cuenta asimismo con el listado temático y se está trabajando en la estructuración por módulos.

APÉNDICE B

CALIFICACIÓN DEL INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRIL Y RICHEY ESTANDARIZADO POR GUERRA EN 1996, PARA LA POBLACIÓN MEXICANA DEL DISTRITO FEDERAL

Los resultados de la prueba se obtienen mediante la sumatoria, por separado, de cada una de las subescalas. Los puntajes brutos se clasifican de acuerdo a una tabla normativa que indica los niveles de GI y de PR que presenta el sujeto y con base en la combinación de dichos niveles se elabora un diagnóstico final.

Las combinaciones de los niveles obtenidos en cada subescala (GI y PR) permiten conformar cuatro diagnósticos principales, propuestos por Gambrill y Richey:

- **ASERTIVOS.-** Personas altamente asertivas que experimentan un bajo nivel de incomodidad y su probabilidad de actuar asertivamente cuando tienen que enfrentar situaciones de interacción social es alta (GI bajo, PR alta).
- **INASERTIVOS.-** Personas que manifiestan altos niveles de incomodidad y su probabilidad de actuar asertivamente es muy baja (GI alto, PR baja).
- **ACTORES ANSIOSOS.-** Personas que presentan una alta probabilidad de desplegar conductas asertivas, pero que al mismo tiempo experimentan altos niveles de incomodidad (GI alto, PR alta).
- **INDIFERENTES.-** Personas que experimentan un grado de incomodidad muy bajo, pero su probabilidad de actuar en forma asertiva es muy poca (GI bajo, PR baja).

Además de otros dos diagnósticos obtenidos por Guerra en su estandarización para la población mexicana:

- **PROMEDIO.-** Personas "normales" que experimentan un grado de incomodidad moderado su probabilidad de respuesta es promedio (GI promedio, PR promedio).
- **OTRAS COMBINACIONES.-** Personas que experimentan un grado de incomodidad moderado y su probabilidad de respuesta es alta (GI promedio, PR alta); personas que manifiestan un grado de incomodidad promedio pero su probabilidad de respuesta es baja (GI promedio, PR baja); personas que presentan una probabilidad de respuesta promedio y un grado de incomodidad bajo (PR promedio, GI baja) así como personas

que experimentan una probabilidad de respuesta promedio y su grado de incomodidad es alto (PR promedio, GI alta).

A través del análisis factorial llevado a cabo por Guerra se obtuvieron nueve factores o dimensiones para GI:

- 1.- Reconocer limitaciones personales/hacer halagos.
- 2.- Conductas de confrontación y defensa de opiniones.
- 3.- Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas.
- 4.- Hacer peticiones.
- 5.- Expresión de sentimientos positivos.
- 6.- Rechazar peticiones.
- 7.- Resistir presión de otros.
- 8.- Iniciar contactos sociales.
- 9.- Afrontar situaciones molestas.

Y nueve factores o dimensiones para PR:

- 1.- Reconocer limitaciones personales.
- 2.- Conductas de confrontación y defensa de opiniones.
- 3.- Defensa de derechos en situaciones comerciales e interacciones con personas cercanas.
- 4.- Hacer peticiones.
- 5.- Expresión de sentimientos positivos.
- 6.- Rechazar peticiones.
- 7.- Resistir la presión de otros.
- 8.- Afrontar situaciones molestas.
- 9.- Manifestar molestia, enfado o desacuerdo.

Con la base de datos ya elaborados, se procedió a calificar el inventario calculando la sumatoria de cada una de las subescalas (GI y PR) por separado, para después convertir los puntajes brutos en categorías nominales de acuerdo con las normas establecidas por Guerra en 1996. (ver cuadro 1)

Cuadro 1. Normas para la población mexicana del Distrito Federal

Puntajes Brutos GI	Nivel GI	Puntajes Brutos PR	Nivel PR
111-200	Alto	40-92	Alto
88-110	Promedio	93-113	Promedio
40-87	Bajo	114-200	Bajo

Una vez convertidos los puntajes que se registraron en cada una de las subescalas, se obtuvieron los diagnósticos finales mediante la combinación de los diferentes niveles de GI con los PR, tratando de respetar en todo momento la clasificación de grupos propuesta originalmente por la autora de la estandarización. (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Criterios para diagnóstico final

Nivel GI	Nivel PR	Diagnóstico
Alto	Bajo	Inasertivo
Bajo	Bajo	Indiferente
Alto	Alto	Actor Ansioso
Alto	Promedio	Promedio Inferior
Promedio	Bajo	Promedio Inferior
Promedio	Promedio	Promedio
Bajo	Promedio	Promedio Superior
Promedio	Alto	Promedio Superior
Bajo	Alto	Asertivo

Los siete diagnósticos se agrupan en dos clasificaciones generales (casos de asertividad y casos de inasertividad).

Se consideran como casos de asertividad a todos aquellos sujetos que presenten los siguientes diagnósticos:

- Asertivos
- Promedio
- Promedio Superior

Y se consideran casos de inasertividad todos los diagnósticos restantes:

- Inasertivo
- Indiferente
- Actor Ansioso
- Promedio Inferior