



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Unidad Ajusco**

Licenciatura en Psicología Educativa

**ASERTIVIDAD, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOCUS DE CONTROL EN  
ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UPN**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA

**P R E S E N T A N:**  
VERÓNICA PÉREZ VIVEROS  
VIRGINIA GÓMEZ ZUNO

**A S E S O R:**  
DR. ARMANDO RUIZ BADILLO

MÉXICO, D.F.

2009

# Índice

<i>Resumen</i> .....	4
<i>Introducción</i> .....	5
<i>Justificación</i> .....	8
<b><i>CAPÍTULO 1. ASERTIVIDAD</i></b> .....	<b>11</b>
<b><i>1. Habilidades sociales</i></b> .....	<b>11</b>
<b><i>1.1 Niveles de Habilidades Sociales</i></b> .....	<b>12</b>
<b><i>a) Nivel Micro o Molecular</i></b> .....	<b>12</b>
<b><i>b) Nivel intermedio</i></b> .....	<b>13</b>
<b><i>c) Nivel molar</i></b> .....	<b>14</b>
<b><i>1.2 La asertividad como habilidad social</i></b> .....	<b>15</b>
<b><i>1.2.1 Definición de asertividad</i></b> .....	<b>16</b>
<b><i>1.2.2. Tipos de asertividad</i></b> .....	<b>20</b>
<b><i>CAPÍTULO 2. LOCUS DE CONTROL</i></b> .....	<b>24</b>
<b><i>2.1 Definición</i></b> .....	<b>24</b>
<b><i>2.2 Locus de control y rendimiento académico</i></b> .....	<b>26</b>
<b><i>2.3. Estudios realizados sobre locus de control</i></b> .....	<b>28</b>
<b><i>2.4 Medición de locus de control</i></b> .....	<b>29</b>
<b><i>CAPITULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO</i></b> .....	<b>32</b>
<b><i>3.1 Definición</i></b> .....	<b>32</b>
<b><i>3.2 Factores que se relacionan con el rendimiento académico</i></b> .....	<b>34</b>
<b><i>3.3 Estudios que se relacionan con el rendimiento académico en el nivel superior</i></b> .....	<b>36</b>
<b><i>3.4 Evaluación del rendimiento académico</i></b> .....	<b>37</b>
<b><i>3.5 Asertividad, locus de control y su relación con rendimiento académico</i></b> .....	<b>38</b>
<b><i>3.6 Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional</i></b> .....	<b>40</b>

<b>CAPÍTULO 4. MÉTODO</b> .....	<b>44</b>
<i>4.1 Preguntas de Investigación</i> .....	<i>44</i>
<i>4.2 Objetivo general</i> .....	<i>44</i>
<i>4.3 Participantes</i> .....	<i>45</i>
<i>4.4 Variables</i> .....	<i>45</i>
<i>Variables de carácter atributivo</i> .....	<i>45</i>
<i>Variables de estudio</i> .....	<i>46</i>
<i>4.5 Hipótesis</i> .....	<i>46</i>
<i>4.6 Instrumentos</i> .....	<i>47</i>
<i>4.7 Diseño de Investigación</i> .....	<i>49</i>
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</b> .....	<b>51</b>
<i>5.1 Datos generales de la muestra</i> .....	<i>51</i>
<i>5.2 Análisis de correlaciones entre los factores de asertividad, locus de control y rendimiento escolar.</i> .....	<i>52</i>
<i>5.3 Asertividad</i> .....	<i>57</i>
<i>5.4 Locus de Control</i> .....	<i>61</i>
<i>Conclusiones</i> .....	<i>67</i>
<i>Referencias</i> .....	<i>77</i>
<i>Anexo 1</i> .....	<i>82</i>
<i>Escala Multidimensional de Asertividad</i> .....	<i>82</i>
<i>Anexo 2</i> .....	<i>87</i>
<i>Escala de Locus de Control</i> .....	<i>87</i>
<i>Anexo 3</i> .....	<i>89</i>
<i>Ejemplo de la versión para aplicar los instrumentos</i> .....	<i>89</i>

## ***Resumen***

En el rendimiento académico están involucrados aspectos personales, sociales y escolares, que van más allá de las capacidades cognitivas de los alumnos, uno de los aspectos más importantes son las características de personalidad que poseen los estudiantes y que se reflejan en las relaciones interpersonales con otros, es decir, sus habilidades sociales que intervienen directa e indirectamente en su rendimiento académico.

El presente trabajo tuvo como objetivo, determinar los niveles de asertividad y locus de control que presentan los alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN, establecer relaciones y realizar comparaciones por su rendimiento escolar, sexo, edad y el semestre cursado. Participaron 184 estudiantes; 140 mujeres y 44 hombres. Con edades en un rango de 18 a 48 años. A los que se les aplicó la Escala Multidimensional de Asertividad de Flores y Díaz Loving (1995) y la Escala de Locus de Control de Andrade Palos y Reyes Lagunes (1989), y el promedio escolar como rendimiento académico.

Los alumnos, presentan una asertividad por arriba de la media teórica incrementando hasta octavo semestre, donde se decrementa. Las mujeres son más asertivas de forma indirecta, y los hombres son asertivos directos en situaciones escolares. No se encontró correlación entre la asertividad y el rendimiento escolar. En la evaluación del locus de control, predomina el locus de control interno, principalmente en las mujeres y en alumnos de octavo semestre. El locus de control externo se asocia con un bajo rendimiento escolar.

Un profesionista siempre debe defender sus puntos de vista sin agredir a otros, ser responsable de sus actos. Por ello la universidad debe tomar en cuenta en la formación de sus estudiantes el desarrollo de la asertividad directa y el locus de control interno, para ello se requiere docentes y programas que intervengan en ambos aspectos.

## ***Introducción***

Un punto central en la educación, es el rendimiento académico que alcanzan los alumnos, esperando que este sea el mejor en su estadía escolar y con ello se refleje el aprendizaje que ha realizado cada alumno. En el rendimiento académico están involucrados muchos aspectos personales, sociales y escolares, que van más allá de las capacidades cognitivas que desarrollan los alumnos. Uno de los aspectos más importantes son las características de personalidad que tienen los alumnos y que se reflejan en las relaciones sociales con otros, es decir sus habilidades sociales, que intervienen directa e indirectamente en su rendimiento académico.

En el nivel de estudios superiores, los alumnos son jóvenes adultos que ya han desarrollado su propia personalidad, su autonomía, donde reconocen los orígenes y consecuencias de su conducta y cuentan con criterios para establecer sus relaciones con los demás, al menos es la expectativa que se tiene de los alumnos de una licenciatura, sin embargo poco se ha estudiado al respecto. Es por ello que como egresadas de la carrera de Psicología Educativa nos interesa realizar investigaciones con variables psicológicas que afectan o determinan el rendimiento académico del alumno, en específico en el presente estudio, las variables a investigar fueron asertividad, locus de Control y rendimiento académico.

La respuesta socialmente deseable por parte de los alumnos es mostrar la habilidad de sostener las propias ideas con firmeza pacífica. La utilización de la creatividad para plantear una variedad de caminos posibles de resolución de problemas y que pueden también analizar sus consecuencias, así como, buscar las palabras adecuadas para manifestar las opiniones o sentimientos en un conflicto que se suscite o exponer necesidades.

Por otro lado, los alumnos que atribuyen sus éxitos a factores internos, estables y controlables por medio de su esfuerzo (locus de control interno) son más directivos en sus acciones, creen más en la responsabilidad de su conducta, por lo tanto de sus propios éxitos y fracasos, los cuales atribuyen a su propia capacidad y esfuerzo, por lo que si obtienen un buen resultado en un examen lo atribuyen a que estudiaron, a que tienen las aptitudes para entender el material, el resultado que obtienen de su esfuerzo lo lleva a largo plazo a esforzarse y obtener buenos resultados, mientras los alumnos con locus de control externo pueden experimentar que sin que tenga que ver lo mucho que se esfuerce, no podrán impedir el fracaso y por lo tanto a la larga dejan de intentarlo, en caso de tener éxito lo atribuyen a la suerte y si fracasan se culpan.

Es importante conocer en qué medida intervienen estas variables en el nivel de rendimiento académico alcanzado por alumnos a nivel universitario. El rendimiento académico entendido como el grado de conocimientos comprobables que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo de determinado nivel de estudios.

Por tal razón la presente tesis tuvo como objetivo principal investigar y establecer la relación entre las variables asertividad y locus de control con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional.

El presente documento está estructurado de la siguiente forma: en el primer capítulo, se introduce el concepto de Habilidades Sociales para abordar desde esta perspectiva la asertividad, las diferentes definiciones del concepto y sus diferencias entre los autores, también se revisarán los tipos de asertividad así como su relación con el contexto escolar, estudios que se han realizado y la forma de medición de la asertividad en la cultura mexicana.

El segundo capítulo abarca definiciones de locus de control, tipos de locus de control, la relación entre locus de control y rendimiento académico, estudios realizados y vinculados con el contexto escolar y formas de medir esta variable.

En el tercer capítulo, se desarrollo el tema del rendimiento académico abarcando algunas definiciones; analizando ciertos aspectos que influyen en el rendimiento escolar y que son considerados como ejes para su estudio y evaluación. Asimismo, se incluye un apartado con una presentación de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se realizó la intervención práctica del presente trabajo. Por otra parte, se explica la relación entre asertividad, locus de control y rendimiento académico y, finalmente la forma de medir el rendimiento académico.

En el capítulo cuatro se presenta el método empleado en la investigación, incluyendo los instrumentos utilizados, para probar las hipótesis.

En el capítulo quinto se presenta el resultado de los datos, donde se aborda las características generales de los participantes, se muestran las correlaciones y las comparaciones de grupos realizadas entre las variables de estudio (rendimiento académico, asertividad y locus de control).

Por último se presentan las conclusiones a las que se llegó con la realización de la presente investigación, se abordan algunos alcances y limitaciones que tiene la misma, también se dan algunas recomendaciones para mejorar las habilidades sociales en los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional.

## ***JUSTIFICACIÓN***

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

Durante nuestra estancia en la universidad, se observó que los alumnos han desarrollado habilidades sociales, que son comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientado hacia la obtención de distintos objetivos, adecuándose a las exigencias situacionales.

En el proceso cognoscitivo más avanzado se desarrollan habilidades sociales que permiten interactuar más eficazmente en las diversas situaciones sociales; por ejemplo la asertividad se desarrolla gradualmente a medida que se interviene en situaciones en las que debe defender sus derechos y opiniones.

Las investigaciones han demostrado que los alumnos a través de su estancia en los diferentes niveles educativos (desde preescolar hasta la universidad) no solo alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje, además adquieren y desarrollan varias habilidades sociales que los llevan a alcanzar sus metas.

Las habilidades sociales son fundamentales en cualquier ámbito en que se desarrolle el individuo, por lo se busca determinar el tipo de asertividad (como habilidad social) de los alumnos de la universidad y buscar su relación con el rendimiento académico, puesto que se esperaría que los alumnos de nivel universitario manejen una conducta eficiente en la resolución de conflictos interpersonales y tomen decisiones de manera clara y responsable.

El término de asertividad es utilizado en otros países y es definido como la habilidad para expresar deseos opiniones, sentimientos positivos, negativos y la defensa de los derechos e intereses, respetándose a si mismos y a los demás. Esta definición la retomamos para nuestra población, la cual a pesar de la teoría donde se dice que los mexicanos no son asertivos por las características de nuestra cultura, aun así decidimos utilizarla.

Se dice que los mexicanos por su cultura tienden a ser más filiales, es decir, se respetan las jerarquías y estas son las que definen quienes serán sus sucesores en la estructura piramidal, resulta interesante comprobar también esto en el ámbito educativo, en donde los jóvenes tienden a expresar libremente y de manera directa sus opiniones y como este tipo de conductas afectan o benefician al rendimiento académico.

En ciertas culturas la asertividad es un estilo de confrontación deseable, pero en otras no por lo que la cultura asertiva puede ser apropiada en un lugar y en otro no, asimismo, un individuo puede ser asertivo en situaciones cotidianas sobre todo en situaciones de consumo o de servicio y la misma persona puede no manifestar conductas asertivas en situaciones escolares o laborales, en donde exigir sus derechos quizá tenga consecuencias serias y desfavorables.

Dada esta situación y cuando se tiene mayor edad se aprende a tener ciertas estrategias para dar a conocer inconformidades como por ejemplo, correo electrónico, cartas en donde los alumnos puedan expresarse y proponer ideas, esto es una forma de asertividad por medios indirectos, aunque no es la forma más adecuada, tienen interiorizado que si se expresan de manera directa las consecuencias resultan poco favorables para alcanzar sus objetivos.

La importancia de adquirir esta habilidad es porque los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso de formación para su incorporación al ambiente

laboral y donde la conducta asertiva: ser directo, honesto y oportuno lleva a las personas a ser más productivas por la vía del respeto.

Para adquirir esta habilidad hay que tomar en cuenta las características socioculturales y para conocer el grado de asertividad del mexicano es necesario conocer su psicología y con ello su historia, su origen mestizo, su componente hispano en ocasiones difíciles de conciliar.

El escenario fue la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco de la Ciudad de México; país donde se tiene una estructura sociopolítica y religiosa piramidal y estratificada, sociedad de privilegios y no de meritos por lo que fue más interesante medir esta variable.

## **CAPÍTULO 1. ASERTIVIDAD**

### **1. Habilidades sociales**

La socialización del hombre es un proceso complejo en el que se tiene que aceptar la interiorización de modelos de conducta para la convivencia. Por naturaleza el hombre es un ser social cuya personalidad se va construyendo a través del contacto y la confrontación con otras personas, ello implica que debe adquirir adecuadas habilidades sociales que le permitan interactuar positiva y eficazmente con los demás.

La socialización se lleva en primer lugar por la familia, quien inicia el proceso para la formación de habilidades sociales, lo continua la escuela quien enfatiza y obliga a desarrollar habilidades más complejas y específicas, simultáneamente a ésta actúa la propia historia de vida del individuo, la cual le va proporcionando ciertas exigencias.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura existen factores tales como la edad, sexo, la clase social y la educación.

La conducta socialmente hábil es el conjunto de conductas emitidas 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 las mismas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo 1993).

Aunque es en la infancia donde se aprende en mayor medida el como debe ser la relación con los demás, esto es un proceso continuo durante toda la vida. Las razones por las que una persona puede no ser hábil socialmente se pueden agrupar en dos categorías (Caballo, 1993):

- La persona nunca las ha aprendido porque no ha tenido un modelo adecuado o bien no hubo un aprendizaje directo.
- Estas habilidades existen, pero hay factores que inhiben o interfieren con las conductas.

Como cualquier otra habilidad humana la asertividad es susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse. Esto se consigue mediante las Técnicas de Entrenamiento Asertivo, mediante las cuales la asertividad puede ser enseñada a través del trabajo en el aula con un estilo institucional que define la cualidad de la relación entre los miembros de la comunidad escolar.

### ***1.1 Niveles de Habilidades Sociales***

Las habilidades sociales han sido divididas por sus características en tres niveles; molecular, intermedio y molar todo ello para fines de evaluación y entrenamiento (Caballo 1993).

#### ***a) Nivel Micro o Molecular***

El nivel molecular está íntimamente unido al modelo conductual de la habilidad social. La conducta interpersonal se divide en elementos simples o componentes específicos y observables de las habilidades sociales, estos elementos son medidos de forma objetiva. Este enfoque aborda conductas muy simples que pueden ser muy fácilmente observables y resultan más precisas y definidas. (Gil y León, 1998).

En el nivel molecular se distinguen tres tipos de componentes de habilidades los cuales son:

### **Componentes conductuales**

- No verbales: mirada (cuando habla el otro, cuando habla el sujeto, durante el silencio), expresión facial, sonrisa, postura, orientación corporal, gestos (movimientos de las piernas, cabeza y automanipulación), distancia y proximidad, contacto físico.
- Paralingüísticos: voz (volumen, timbre, tono y claridad), tipo de habla (duración de la respuesta y palabras dichas), perturbaciones del habla (pausa y silencio en la conversación, vacilaciones, muletillas), fluidez del habla.
- Verbales: el habla, saludo, iniciar, mantener y terminar la conversación y retroalimentación.

### **Componentes cognitivos**

- Habilidades de percepción social: familiaridad, distancia.
- Variables propiamente cognitivas: solución de problemas y conflictos, autocontrol y observación.

### **Componentes fisiológicos y afectivos**

- Manifestaciones psicofisiológicas: respiración y relajación.
- Afectivo-emocionales: expresión de emociones.

### ***b) Nivel intermedio***

En este nivel se considera la manera en que se relacionan los componentes moleculares entre sí para producir una conducta molar, es decir, en la relevancia

social de ciertas respuestas o patrones de conducta en la especificidad metodológica de su evaluación. (Caballo, 1993). Este nivel se puede comprender más claramente a través de sus componentes específicos que se han relacionado con la competencia social en la infancia (Kelly, 2000).

- Saludo: expresiones verbales o señales positivas
- Iniciación social: actividades verbales, acompañadas de un acercamiento, utilizado para interactuar.
- Preguntar y responder: conducta conversacional que facilita el desarrollo de las relaciones
- Elogios: comentarios positivos dirigidos a otra persona
- Proximidad: posición física con relación a otros
- Cooperar y compartir: ofrecer ayuda, colaborar o acatar reglas
- Respuesta afectiva: expresar emociones durante la interacción

### **c) Nivel molar**

Las categorías molares son tipos de habilidades generales, globales de ciertos comportamientos, estos comportamientos no son explicables en términos de unidades, sino en conductas en una totalidad como por ejemplo la *asertividad* que es la capacidad de actuar con efectividad en determinada situación. Cada habilidad general depende del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta (Caballo,1993).

Gil y León (1998) en el campo escolar distinguen tres componentes generales, los cuales son:

- Rendimiento escolar: La inteligencia ha sido considerada como una habilidad general que, en diversos grados, se encuentra en todos los individuos y que resulta ser especialmente importante para obtener buenos resultados en la escuela, además de la inteligencia, es posible que quienes no poseen suficientes habilidades sociales o no las tienen en el grado

adecuado, fracasen en la escuela, independientemente de su nivel intelectual.

- Cooperación y conducta prosocial: repetidamente se señalan como obstáculos de la convivencia social, el egoísmo y la agresividad, en consecuencia se apunta hacia la necesidad de que las escuelas enseñen a los estudiantes la cooperación y la conducta prosocial. Tal necesidad es urgente de atender dado que, en contra de lo que suele creerse, mientras las escuelas enseñan habilidades individualistas, el mundo laboral en nuestra sociedad tecnológica exige lo contrario, resultando difícil hoy en día encontrar un quehacer que no requiera habilidades de interacción cooperativa.
- Integración social: una de las funciones de la escuela consiste, o debería consistir, en equipar a los estudiantes con la habilidades sociales necesarias para una satisfactoria adaptación social en los diferentes campos en los que van a desenvolverse (escolar, familiar, interpersonal, laboral, vecinal).

## ***1.2 La asertividad como habilidad social***

Las habilidades sociales comprenden habitualmente una serie de clase de respuestas, tales como iniciar y mantener una conversación, hacer y rechazar peticiones, expresar opiniones personales, manifestar amor, agrado y afecto así como expresar sentimientos negativos entre otros, también hay que tomar en cuenta otros factores tales como: el contexto (escolar, laboral, familiar o en algún lugar público) y tipos de personas (padres, amigos, compañeros, niños, superiores etc.).

Una de las habilidades sociales que han despertado el interés en su estudio es la asertividad, sobre todo porque como se verá a continuación, la asertividad es una propiedad molar que va contrayendo el individuo en las interacciones sociales que desempeña; en la escuela, la asertividad de los alumnos impacta tanto en la

integración social hacia el grupo escolar, como en las conductas prosociales que desarrolla el alumno y el rendimiento escolar que obtenga (Romero, 2007).

Así, Gismero (2000, en Flores M., y Díaz-Loving, R. 2004) define la conducta asertiva como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal, sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás que trae como consecuencia el auto reforzamiento y maximizar la probabilidad de conseguir refuerzo.

Kern (1982, en Flores y Díaz-Loving, 1995), refirió que el propósito de la asertividad es tener relaciones interpersonales funcionales con resultados positivos, lograr metas interpersonales, acrecentar el autorespeto y mejorar las relaciones interpersonales. Es por ello que la asertividad como habilidad social es una variable importante en el desempeño escolar de los alumnos, a continuación se presenta su definición

### ***1.2.1 Definición de asertividad***

Poseer habilidades sociales determina en gran medida la calidad y satisfacción que se tiene en la vida, y se ve reflejada en las relaciones interpersonales, la comunicación se mejora y con ello se vuelve fluida y evita conflictos. El término habilidad social en ocasiones se ha definido como asertividad, e incluso se han considerado como sinónimos, Flores y Díaz-Loving (2002). Es hasta la década de los cincuentas cuando se realizan trabajos específicos en el área de la psicología laboral y educativa, en donde se hace una distinción específica entre asertividad y habilidades sociales: se conceptualiza a la asertividad como una habilidad social (Gil y León, 1998).

La asertividad según el Diccionario de la Lengua Española (1956), etimológicamente aserción proviene del latín assertio-tions, 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.

La asertividad se comenzó a estudiar en Estados Unidos en un contexto clínico, a finales de los años cuarenta. Más tarde se señala a Wolpe (1958 en Carriego y Murria, 2005) como el responsable del desarrollo del concepto de asertividad como “defensa de derechos” que se utiliza con mayor frecuencia.

De acuerdo a Flores y Díaz Loving (2002) existen tres enfoques que definen la asertividad:

**Enfoque humanista**, el cual se ha centrado como una técnica para el desarrollo de la realización del ser humano.

**Enfoque conductual** que desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura, plantea que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que las presentan.

**Enfoque cognoscitivista**, incorpora el análisis de los procesos internos de la conducta asertiva y no asertiva, por medio de la identificación y reflexión de los pensamientos y de la interacción con los demás. También definida por Mc Combs (1991, en Liebet, 1999) como el “sí mismo como agente” que puede dirigir consciente o inconscientemente, seleccionar y regular, el uso de todas las estructuras de conocimientos y procesos intelectuales en apoyo de las metas personales, intenciones y elecciones, que significa para dirigir pensamientos y energías hacia la realización. Por lo anterior este enfoque es el que guiará el presente trabajo, a continuación se presentan algunas definiciones de la asertividad que se han desarrollado en este marco.

Lange y Jakubowski (1976, citados en Flores y Díaz-Loving, 2002) definen la asertividad como la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente, piensa y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona, consideran que el mensaje básico de la asertividad es: esto es lo que pienso, esto es lo que yo siento, ésta es la forma en la que yo veo la situación.

Estos mismos autores mencionan que para Lazarus, la asertividad implica cuatro patrones de respuesta: decir no, hacer demandas, expresar sentimientos positivos y negativos y continuar o terminar conversaciones. Asimismo, Jakubowsky y Lange (1978, en Flores, Díaz-Loving, 2002 ) la consideran como hacer valer los derechos expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona. El mensaje expresa lo que es la persona y lo hace sin dominar, ni humillar o degradar a los demás.

Para Kern en 1982 (en Flores y Díaz-Loving 1995), el propósito de la asertividad es tener relaciones interpersonales funcionales con resultados positivos, lograr metas interpersonales, acrecentar el autorespeto, mejorar las relaciones interpersonales.

Aguilar Kubli (1987) considera la asertividad como la habilidad de transmitir y recibir sentimientos, pensamientos y creencias propias de manera honesta, oportuna y profundamente respetuosa y que tiene como meta la comunicación satisfactoria, hasta donde el proceso de relación humana lo haga necesario.

Para Manso (1990), la asertividad requiere de dos elementos que actúan en forma simultánea, el de afirmarse y el de hacerlo en armonía con el otro, en donde intervenga una vivencia interior de satisfacción y realización personal, para cumplir

con objetivos, afrontar situaciones, tomar decisiones y resolver los imprevistos, en una forma armoniosa y respetando los propios tiempos y expresando una conducta tolerante, comprensiva y moral.

Flores y Díaz Loving (1994) definen a la asertividad como la habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos así como la defensa de derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones interpersonales en situación de servicio o consumo, relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado.

Por otra parte, para Flores y Díaz Loving (1995), la asertividad es la habilidad para expresar deseos, creencias, necesidades, opiniones tanto positivas como negativas, así como también el establecimiento de límites de manera directa honesta y oportuna respetándose a sí mismo como individuo y a los demás durante la interacción social. Entendiéndose esta última como: a) relaciones o situaciones de la vida cotidiana en donde existe una interacción con desconocidos, b) relaciones afectivas en donde existe una interacción con personas involucradas sentimentalmente, es decir, familia, amigos y pareja, y c) relaciones educativo laborales en donde la interacción se da con autoridades y compañeros en un contexto sociocultural determinado.

Michelson, Sugay, Wood y Kazdin, 1987, (citados en Flores y Díaz Loving, 2002), sostienen que hay una relación estrecha entre variables educativas como rendimiento escolar, asertividad, autoconcepto y locus de control, en ese estudio se parte de la idea de que la asertividad y el locus de control son habilidades sociales que desarrollan los estudiantes.

### **1.2.2. Tipos de asertividad**

Existen varias clasificaciones o tipologías que se han hecho de la asertividad, a continuación se presentan las principales en un orden cronológico y terminando con las realizadas por investigadores mexicanos, que se tomaron como base para la elección de instrumentos en la investigación de campo.

Jakubowski y Lange, 1978 (citados en Flores y Díaz Living, 2002) señalan que existen cuatro tipos de conducta asertiva:

- a) **Básica:** Se refiere a la simple expresión de los derechos, las creencias, opiniones y los sentimientos personales, tales como el afecto o aprecio hacia otra persona.
- b) **Émpática:** Se da cuando la situación requiere más que una simple expresión de sentimientos o necesidades, hay que escuchar y tomar en cuenta los sentimientos de los otros.
- c) **Escalar:** Implica comenzar con un mínimo de imposición o petición en la respuesta asertiva y valorar el impacto de esta.
- d) **Confrontativa:** Consiste en describir objetivamente a la persona lo que dijo y lo que hizo, para confrontarla con los hechos.

La elaboración de instrumentos psicométricamente adecuados que midan la asertividad se ha visto complicada por dos problemas básicos, ya que al considerar variables socioculturales, los hallazgos no han sido satisfactorios al encontrarse poca consistencia de los datos obtenidos. De acuerdo a Kiecolt-Glaser y Greenberg, 1983 (citados en Flores y Díaz-Loving, 2002), los problemas se presentan en la operacionalización de la variable debido a que la conducta asertiva es diferente en cada grupo social y la multidimensionalidad contenida en cada instrumento hace que este mida diferentes partes de la asertividad.

En México se aplicó la Prueba de Asertividad de Rathus, traducida al español por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), cuyos resultados arrojaron la existencia de tres dimensiones: a) asertividad en situaciones cotidianas, b) asertividad por medios indirectos y c) no asertividad.

Como parte de los estudios realizados por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987) y Flores y Díaz-Loving (1995), el concepto de asertividad se estuvo mejorando en el sentido de obtener una tipología acorde a la población mexicana. Estos estudios permitieron la conceptualización y desarrollo de una medida de asertividad, tomando en cuenta el aspecto sociocultural e idiosincrasia del mexicano. La primera aproximación al problema en México fue la traducción de la Prueba de Asertividad de Rathus, por Flores, Díaz-Loving y Rivera (1987), anteriormente mencionada.

En 1995 Flores y Díaz-Loving, desarrollaron y validaron una Escala Multidimensional de Asertividad para estudiantes mexicanos; en su estudio participaron 439 estudiantes del Distrito Federal con una edad promedio de 17 años y que cursaban desde secundaria hasta profesional. Los hallazgos de este estudio resaltaron la importancia del contexto sociocultural en la estructura del constructo y por tanto, en la elaboración de inventarios de personalidad para un contexto psicosocial mexicano.

Estos autores construyeron su medida de asertividad, por medio de un análisis factorial, el cual les permitió obtener una estructura multidimensional de asertividad a partir de los reactivos que ellos utilizaron, constituido por cinco factores o dimensiones: asertividad indirecta con 15 reactivos, no asertividad en el área afectiva con 10 reactivos, asertividad en situaciones cotidianas con 15 reactivos, asertividad por medios indirectos con autoridades 3 reactivos, no asertividad en el área escolar 7 reactivos. A continuación se presentan las definiciones de cada dimensión.

**Asertividad indirecta:** Se conceptuó como la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos, cara a cara con otras personas, ya sean familiares, amigos o compañeros, expresando sus necesidades, opiniones y sentimientos hacia ellos por medio de cartas o teléfono.

**No asertividad en el área afectiva:** Se definió como la inhabilidad del individuo de expresar sus opiniones, necesidades y sentimientos, de hacer valer sus derechos, de decir no, de negarse a realizar una actividad específicamente con familiares, padres y amigos.

**Asertividad en situaciones cotidianas:** Se le definió como la habilidad que tiene el individuo para poder hacer valer sus derechos en diferentes situaciones de la vida cotidiana o de consumo, principalmente con personas desconocidas.

**Asertividad por medios indirectos con autoridades:** Se definió como la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos, cara a cara específicamente con autoridades (maestros), por lo que expresa sus necesidades, opiniones y sentimientos por medio de cartas o teléfono.

**No asertividad en el área escolar:** Es decir la inhabilidad del individuo para expresar sus necesidades, opiniones y sentimientos para hacer valer sus derechos de decir no, para negarse a realizar alguna actividad en el área escolar, es decir con sus compañeros de clase o maestros.

Esta escala, de acuerdo a los autores arriba citados, mostró tener una estructura factorial de la asertividad similar a las escalas que sobre asertividad se han realizado en versión inglesa, pero con la ventaja de que la versión en español se adapta a la cultura mexicana, donde es preponderante una conducta asertiva indirecta, no asertiva en el área afectiva con los amigos y familiares, y la

asertividad directa, la asertividad en el área escolar, pasa a un segundo plano, y se aplica dependiendo del contexto social en el que se interactúa.

Posteriormente estos mismos autores (Flores y Díaz Loving, 2002), realizaron una nueva versión para población adulta la cual denominaron EMA, escala multidimensional de asertividad, caracterizada por tres dimensiones como se muestra en el siguiente cuadro: asertividad directa, asertividad de manera indirecta y no asertividad.

**Factores y dimensiones de la Escala Multidimensional de Asertividad**

Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)	
Dimensiones	Factores
Asertividad Directa	Asertividad en situaciones cotidianas
Asertividad Indirecta	Asertividad Indirecta
	Asertividad por medios Indirectos con autoridades
No Asertividad	No asertividad en el área afectividad
	No asertividad en el área escolar

Fuente: Flores y Díaz Loving, (2002)

Ambas escalas, de 1995 y 2002, han sido utilizadas en diferentes estudios en población mexicana, principalmente por investigadores y tesis de posgrado de la facultad de psicología de la UNAM, y de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde se ha probado su consistencia y validez para la población mexicana, es por ello que en el presente estudio se utilizó en la investigación de campo la escala correspondiente a 1995, porque fue realizada para población estudiantil de secundaria hasta profesional, además de que incluye un factor o área escolar (No asertividad en el área escolar).

## ***CAPÍTULO 2. LOCUS DE CONTROL***

### ***2.1 Definición***

Desde de la década de los cincuenta los psicólogos se interesaron por estudiar cómo las personas atribuyen el origen de su conducta. Weiner (1990) es uno de los autores que más a profundizado al respecto, su teoría atribucional ha servido como modelo para infinidad de investigaciones y explicaciones de la conducta humana.

Para Weiner (1990) son las atribuciones causales que realizan los sujetos ante sus resultados obtenidos las que determinan su motivación y por ello el rendimiento en los resultados obtenidos. Lo que principalmente determina la motivación es la interpretación y valoración que el sujeto realiza de sus resultados: una secuencia motivacional comienza con un resultado que puede ser positivo cuando se alcanza un objetivo o negativo cuando no se alcanza el objetivo, a cualquiera de estos resultados obedece una reacción afectiva inmediata por parte del sujeto, el cual se pregunta sobre las causas que determinaron el resultado obtenido; la capacidad, el esfuerzo o la suerte son los factores más importantes que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos. De acuerdo a Wienier (en Ugartetxea, 2001), las dimensiones causales pueden ser internas o externas al observador (lugar de causalidad), estables o inestables en el tiempo, (estabilidad) controlables o incontrolables por alguien (controlabilidad) estas características que le atribuye el sujeto una vez interpretadas son las que determinan a la motivación en su conducta.

La conjunción de las dimensiones de causalidad y contrabilidad de Weiner, están ligadas a un concepto teórico desarrollado como locus de control, u origen del control de la conducta que le atribuye el individuo, el cual es un concepto de estudio en el presente trabajo, por su impacto en el ámbito educativo.

El locus de control es un constructo que se elaboró para poder explicar y describir creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta, de esa forma las personas diferencian el grado en el cual perciben el refuerzo como controlado por causas internas o externas. Debido a los múltiples estudios realizados existen diversas definiciones, se enuncian algunas de las más destacadas.

Rotter (1966, en Campos, 1999), creador de este concepto, definió al control interno y externo como: “un esfuerzo es percibido como no contingente a alguna acción suya, en nuestra cultura, típicamente percibe esto como el resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos o como impredecible por causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia de control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente permanentes, se denomina creencia en el control interno”

Tamayo (1993), dice que el locus de control (lugar o foco de control), es una construcción teórica que se elaboró para poder explicar y describir dichas creencias, relativamente estables que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta. Se puede decir entonces que el concepto de locus de control hace referencia a como se percibe la causa de algún evento o de alguna acción, y lo determina la información que el individuo tenga respecto al otro individuo o del objeto de la acción.

En cuanto a Good y Brophy (1996) el término locus de control se refiere a la manera en que los individuos tienden a explicar sus éxitos y sus fracasos. Burón (1997), dice que son las expectativas que una persona tiene acerca de las probabilidades de obtener un refuerzo o resultado a través de su propia conducta

(locus de control interno) o a través de factores externos no controlables (locus de control externo). Para Liebert (1999), es la opinión de que los resultados obedecen a fuerzas externas sobre las que no se tiene control. Henson y Seller (2000) lo definen como la creencia de que las conductas son contingentes a características relativamente permanentes, tales como la capacidad; creencia de que somos responsables de nuestros propios éxitos y fracasos.

Como se puede observar, realmente no difieren las definiciones entre sí y principalmente destacan lo argumentado por Rotter, de tal manera que el locus o lugar de control se refiere a la atribución que realizan las personas sobre el control de su conducta, se debe a factores externos ó factores internos. Para el presente trabajo se utilizará como referencia la definición de Rotter.

## **2.2 Locus de control y rendimiento académico**

De la revisión que hace Lecfourt (1996, en Muñoz, 1995) se señala que varias medidas de creencias de control se correlacionan con una gran variedad de conductas académicas. A continuación se enlistan algunas de ellas.

En la investigación realizada por Dudley-Marling (1982, citado en González Lomelí, 1999), se reporta que los estudiantes calificados con “fracaso escolar” presentaban un locus de control externo. También Pearl (1982, en Burón, 1997) encontró que los estudiantes con bajo rendimiento no creen que el fracaso pueda superarse con el esfuerzo, y piensan que es la suerte la que interviene desfavorablemente en ellos.

Los individuos con expectativas internas o externas presentan diferencias en el tipo de tareas que elijen; los internos prefieren las tareas de habilidad a diferencia de los externos que en una situación de elección prefieren las tareas de mínimo esfuerzo (Rodríguez-Naranjo, Godoy y Jiménez, 1992; en Muñoz, 1995).

De acuerdo a Burón (1997), una persona con locus de control interno presenta mejor concepto de sí misma, una mayor autoestima, su rendimiento académico es mejor y presenta una mayor persistencia y autoeficacia.

Los estudiantes de control externo perciben los reforzamientos no contingentes o independientes de su conducta y atribuyen las consecuencias a la suerte, a la oportunidad o a otra persona, creen que el reforzamiento viene de las condiciones del medio ambiente, lo que los lleva a estar más sujetos a las circunstancias ambientales. Suelen pensar que los resultados que obtienen ya sean positivos o negativos no tienen que ver con su conducta y esfuerzo, sino que son debidos a agentes externos, ajenos a ellos mismos y sobre los que no tienen control: la suerte, el destino, divinidades, pretensiones, ayudas, favores, benevolencias o los astros.

Por otra parte Phares (1968, citado en Burón, 1997) afirma que las personas con un locus de control interno, tienden a buscar más información y a usarla para solucionar problemas.

Un estudio realizado en México por González Lomelí (1999) abordó el locus de control en estudiantes universitarios de una universidad pública del noroeste de México, donde aplicó el instrumento elaborado por La Rosa (1989) adaptado a condiciones escolares, situación de examen, tareas, rol del estudiante y calificaciones.

Sus resultados muestran que los estudiantes perciben que el promedio de sus calificaciones y aprobar sus exámenes dependen sólo de su comportamiento, de lo que hagan o dejen de hacer en el escenario educativo y que otros eventos como obtener bajas calificaciones en la escuela o no tener una educación de

calidad dependen de otras personas relacionadas con la educación que reciben. Es decir, que los estudiantes tienden a ver sus éxitos como debidos a ellos mismos y sus fracasos como debidos a factores independientes de ellos.

### ***2.3. Estudios realizados sobre locus de control***

Se han realizado estudios de locus de control relacionándolos con variables, como son la clase social, cultura, género, edad, y rendimiento académico. En un estudio realizado por Jense, Olsen y Highes (1990, en Liebert, 1999), con muestras de residentes de nueve países europeos, los autores encontraron una correlación entre el grado de control interno y la clase social, además de diferencias en el locus de control dependiendo del país de residencia, lo que para ellos sugiere que los factores culturales tienen un gran impacto sobre el locus de control. Por su parte Andrade y Reyes Lagunes (1998) agregan que en los países en donde la gente tiene pocas oportunidades tanto sociales como vocacionales, será más la tendencia hacia la externalidad, a diferencia de las personas que perciben que en sus países tienen la posibilidad de luchar y obtener ciertos logros. De acuerdo a Tamayo (1993) se puede pensar que la externalidad es una característica preferencial tanto de los países desarrollados como de las clases dominantes.

Otro estudio, en la que se resaltan diferencias culturales, es el de la Rosa (1986), quien encontró que en particular la dimensión afectividad es una de las más importantes en los mexicanos. Para este investigador, los mexicanos son filiativos, y atribuyen preferentemente sus éxitos a cuestiones externas a través de las relaciones amistosas, o de los poderosos para alcanzar sus objetivos, como son un buen empleo, mejores puestos en el trabajo, aprobación de jefes y mejores calificaciones.

En cuanto a diferencias por género en el estudio realizado en México por Andrade y Reyes-Lagunes (1996), ellos encontraron una mayor internalidad en las mujeres

que tienen estudios universitarios. Por otra parte Aguilar (1994), al estudiar alumnos de preparatoria, encontró que los varones obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en las dimensiones de fatalismo/suerte, poderosos de macrocosmos, afectividad y poderosos del microcosmos. Sus resultados apoyan el planteamiento de que los hombres son más fatalistas que las mujeres, además de que creen en el poder de los otros, se apoyan más en sus relaciones afectivas para obtener lo que quieren y delegan la responsabilidad en los poderosos (como los padres, jefes, etc.). Con lo que significa que los hombres son más externos que internos en su locus de control.

En México Díaz-Guerrero (1999) realizó un estudio con algunas de las dimensiones de la escala de locus de control de La Rosa (1989), encontrando puntuaciones altas en los factores de fatalismo y externalidad.

#### ***2.4 Medición de locus de control***

Para evaluar el locus de control, desde su diseño original por Rotter, se han diseñado y aplicado escalas de autoreporte, la mayoría de ellas en una estructura tipo Likert. La primera escala fue la de Rotter (1966), quien concibió la medición del locus de control en dos extremos bipolares, locus externo y locus interno, de tal manera que en cuanto más externa sea una persona menos interna será, y viceversa. Posteriormente se diseñaron diferentes escalas, que incluían más factores o dimensiones no forzosamente opuestos pero que describían mejor el locus de control que tienen las personas.

En México, la primera escala de medición de locus de control, fue la de La Rosa (1986), que la elaboró con la finalidad de tener un instrumento válido y confiable que midiera esta variable en los mexicanos. Su elaboración tiene como bases las escalas de Rotter y de Levenson.

La Rosa, en su validación encontró cinco dimensiones:

**Fatalismo, suerte:** Se refiere a las creencias de un mundo no ordenado donde los refuerzos dependen de resultados azarosos tales como la suerte o el destino.

**Poderosos del macro cosmos:** Se refiere a personas que tienen el control porque tienen poder, están lejanas al individuo, controlan la vida debido a su esfuerzo trabajo y capacidades. Los poderosos de macrocosmos son por ejemplo las autoridades, el gobierno, gente o instituciones que detentan el poder y el individuo está lejos de estas figuras, pero lo mismo la persona se siente afectada por ellos.

**Poderosos del microcosmos:** Se refiere a las personas que tienen el poder, están más cercanas al individuo y controlan los refuerzos que le interesan a éste; como padres, maestros, sacerdotes, etc.

**Afectividad:** Describe situaciones en las que el individuo consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes le rodean”.

**Internalidad instrumental:** Se refiere a situaciones en las que el individuo controla su vida debido a su esfuerzo, trabajo y capacidades.

La Rosa encontró correlaciones positivas entre las dimensiones Fatalismo, Poderosos del macrocosmos, Poderosos del microcosmos y Afectividad. Por el contrario, la internalidad instrumental correlaciona negativamente con las otras dimensiones. La interpretación que La Rosa da a estas relaciones es que cuanto más fatalista es un individuo menos se va a involucrar en actividades políticas, a cambiar las circunstancias de su comunidad, además tendrá la creencia de que su vida está además controlada por las personas que tienen el poder, razón por la que tratará de agradar (Afectividad), a estos poderosos para lograr su beneficio.

Posteriormente, Andrade y Reyes Lagunes (1998) elaboraron una escala que mide Locus de Control, basada en la estructura propuesta por Lefcourt (1991), Su estudio mostró que la estructura de dicho constructo para los ciudadanos del Distrito Federal y área conurbada, se compone de cuatro factores:

**Locus externo**, se refiere a aquellas situaciones en las que el sujeto atribuye los resultados a factores ajenos a él. Está conformado por 22 reactivos, el cual mide las atribuciones causales de los resultados obtenidos a Dios, la suerte o el destino.

**Locus Interno**, refiere situaciones en las cuales el individuo se reconoce como responsable de sus acciones (sean de logro o no). Esta dimensión, tiene 13 reactivos, refiere la percepción explícita entre esfuerzo realizado y resultados obtenidos.

**Social Afectivo**, se refiere a la obtención de metas, gracias a las relaciones afectivas que el sujeto posee. Consta de 6 reactivos, es decir, la obtención de logros a través de la simpatía o agradabilidad social que los sujetos se atribuyen.

**Status Quo Familiar**. Se refiere principalmente a situaciones de integración familiar causada por el sujeto (sólo uno de los reactivos se refiere a una causa externa). Conformado por 4 reactivos, refleja la preocupación del individuo por mantener a su familia unida. Es necesario mencionar que el factor Status Quo Familiar se consideró propio de la cultura mexicana.

Sistemáticamente el primer factor es Externo, seguido por Logro Interno, Social Afectivo y Status Quo Familiar.

## **CAPITULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **3.1 Definición**

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

Para Canales del Olmo (1991,) es conocido que en las escuelas la diferencia en aprovechamiento entre los estudiantes es asignada en términos de escalas, las cuales en su mayoría son numéricas. Idea que se relaciona con el origen matemático del concepto que a continuación se explica, el concepto de rendimiento en su origen matemático se expresa con relación al trabajo útil y al trabajo empleado.

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

Por su parte Contreras Vázquez (1993; p.63) lo define como “la capacidad entendida en cuanto a sus posibilidades de desarrollo histórico social, que se manifiesta de manera diferenciada entres los individuos que están ubicados en un ámbito educativo y que se plasma a través de la ejecución individual y objetiva que puede ser calificada y clasificada”.

Asimismo Magaña (1996) señala que es la expresión de la calidad del proceso de la vida académica de los alumnos en una escuela, que se materializa a través de

variables que se consideran reales, siendo una de éstas, las calificaciones escolares. Agrega además, que las calificaciones tienen como característica que desde el punto de vista del alumno, reflejan una unidad concreta, en la que se reúnen todas las actividades académicas, dando como resultado un número, una puntuación por su esfuerzo.

Es el grado de aprovechamiento que logra un alumno o un grupo de éstos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación (López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez, 1996)

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

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

Por lo que respecta a esta tesis y retomaremos la definición de Vázquez (1988, en Canales del Olmo, 1991) menciona que el rendimiento académico se entiende como el grado de conocimientos que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo de un determinado nivel de estudios. La forma en la que la institución evalúa este grado cognoscitivo es la calificación escolar otorgada al estudiante por el maestro.

Se entenderá como la calificación obtenida por el estudiante expresado, por el promedio que ha obtenido durante los primeros semestres de la carrera de Psicología Educativa y que muestra principalmente el resultado de su ejecución intelectual.

### **3.2 Factores que se relacionan con el rendimiento académico**

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

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

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

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

Partiendo de esta definición y en cuanto a los estudios entre la clase social de los padres y el rendimiento escolar de sus hijos son varios en los que se ha encontrado correlación entre dichas variables, estas correlaciones se refieren

tanto a la cantidad de años de instrucción que reciben como el nivel de sus éxitos académicos.

En un estudio realizado por Coleman (1996, en Canales del Olmo, 1991), encontró como resultado que uno de los factores más importantes que influyen en la diferencia de rendimiento en los alumnos es la procedencia social que tengan éstos.

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

Por su parte May (1984, en Baum, 1998) realizó una investigación en la que utilizó un análisis de regresión múltiple para conocer los mejores predictores del desempeño escolar de alumnos universitarios, la variable predictora del rendimiento académico fueron los factores socioeconómico y cultural encontrando una correlación entre los factores. Entre sus conclusiones destaca que los estudiantes con nivel socioeconómico bajo tuvieron logros académicos menores en la licenciatura a diferencia de los alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos medios y altos.

De igual forma como menciona Sinha (1988, en Baum (1998), en su investigación con estudiantes de dos universidades (ITESM y UNAM) encontró diferencias estadísticamente significativas dependiendo del nivel socioeconómico, específicamente en la subescala de autoaceptación del instrumento que utilizó.

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

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

### ***3.3 Estudios que se relacionan con el rendimiento académico en el nivel superior***

En el estudio de Lollis, Einstein y Brener (1987, cit. en Baum, 1998, p.47), el promedio de bachillerato y la ejecución en el Statistical Aptitude Test (SAT) de 2,165 alumnos de Psicología tuvieron una gran relación con el desempeño académico de los estudiantes al término de su licenciatura, lo que se midió a través del Graduate Record Examination Subject Test.

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

Otro factor más relacionado son los antecedentes escolares y de los estudios realizados que lo apoyan se encuentra el de Astin (1981, cit en Baum, 1998) quien menciona que en el estudio longitudinal de la educación superior en Norteamérica

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

Asimismo Lazin y Neuman (1991, en Pérez, 1997) realizaron una investigación en Israel con un grupo de 443 personas que ingresaron durante una década (1974-1983) a la escuela de medicina de Universidad Ben Gurión, su objetivo fue el de identificar las características que predijeran el abandono de los alumnos. Consideraron tanto variables demográficas, socioeconómicas, académicas como los antecedentes personales de los individuos. De sus resultados el 12.6% del abandono se debió a la reprobación académica. El 11% de los estudiantes terminó en un tiempo mayor al esperado (rezago). Las variables que diferenciaron a los desertores de los demás alumnos fueron: haber servido como paramédico en el ejército, promedio anterior y la puntuación en la entrevista de selección.

### ***3.4 Evaluación del rendimiento académico***

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

Si bien puede ser cierto que el profesor al calificar exámenes por ejemplo, lo haga con cierto sesgo, es más fácil que la fuente de sesgo sea el tener otros criterios de evaluación a demás de las calificaciones directas del desempeño (asistencias, participaciones, trabajos, etc.)

Sin embargo para Roda, Ávila y Morales (en Magaña Miranda, 1996), los estudiantes y la escuela misma, siguen percibiendo las calificaciones como criterios de éxito o fracaso académico.

Contrario a esta postura, se encuentra Pescador (1983, en Magaña, 1996), quien cree que existen variables para la evaluación, algunas de las cuales se relacionan de forma directa con el alumno, y pueden ser por ejemplo su comportamiento ante las actividades académicas, lo que se considera de forma directa, y por lo tanto es de carácter interno o psicológico. Unidos a esta idea Aranda y García (1987) agregan además que son múltiples los factores que producen un alto, medio o bajo rendimiento escolar y afectan de manera diferente al estudiante, por lo que para ellos es conveniente darse cuenta que el resultado entonces se puede atribuir a diferencias tanto individuales como económicas, sociales, pero ante todo psicológicas de los alumnos (asertividad, locus de control, etc.)

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

Se ha encontrado que el promedio general resulta ser un buen predictor del desempeño académico de los estudiantes. Principalmente porque en la literatura se ha mencionado que los indicadores más importantes en la predicción del rendimiento académico del nivel superior es el promedio conformado por las calificaciones “reales” en términos de ejecución o desempeño, que se obtuvo en ciclo inmediato anterior, lo que ha sido tomado como válido sin que tenga que ver la institución o país en el que se lleve a cabo la investigación educativa.

### ***3.5 Asertividad, locus de control y su relación con rendimiento académico***

La asertividad es una habilidad social que puede aprenderse si no se posee, mediante programas de entrenamiento asertivo tomando en cuenta las características socioculturales.

En México se hizo un estudio para medir la asertividad en estudiantes de la universidad Autónoma de Yucatán (Flores, 2002) cuyos resultados señalan que en general, a pesar de que los puntajes se aproximan al punto medio, al parecer no presentan un marcado estilo asertivo, pero tampoco un definido estilo no asertivo o agresivo.

Al preguntarse qué tipo de asertividad tiene el mexicano dentro de una cultura centrada en la automodificación y el respeto a las jerarquías, no es fácil aprender a ser capaces de manifestar lo que se piensa y se siente ni a defender con decisión y firmeza los propios derechos sin atropellar los ajenos.

En el ámbito académico, el alumno debe poder desarrollar plenamente su capacidad de razonamiento, sentido crítico, curiosidad y deseo de conocer, explicar e intervenir sobre la realidad. Potenciar una actitud positiva hacia el estudio, poner de relieve el papel activo y protagonista del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transmitir la importancia de vivir plenamente los años de formación académica, contribuyen a lograrlo, en caso contrario la desmotivación, los problemas de ansiedad o concentración, así como la baja autoestima son factores que intervienen en el aprovechamiento y el aprendizaje; el razonamiento y la memorización o en la adecuada preparación de los exámenes; asimismo, las situaciones personales pueden estar afectando negativamente el rendimiento y la integración académica y social del estudiante (Ballenato, 2006).

Los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso de formación para su incorporación al ambiente laboral y que estimulen la productividad y el logro constante de las empresas. El uso de la agresividad puede llevar pronto a las metas pasando por encima de las personas dando como resultado la resistencia y mayor agresividad de los demás y es aquí donde la opción asertiva es de gran utilidad, ser directo, honesto, y oportuno al expresar las necesidades, opiniones, deseos, y sentimientos lleva a las personas a ser más productivas por la vía del respeto (Flores, 2002).

Por otro lado en nuestro país se ha investigado el locus de control relacionado con la escolaridad de los padres y el rendimiento académico donde se señala que los alumnos con promedios altos, en general muestran el mismo patrón de Locus que sus padres (Camacho, Moreno y Hernández op. Cit.)

Weiner (1972 en Ugartetxea, 2001) atendiendo aspectos como la localización del control (es decir la percepción que el sujeto posee en torno a qué o quién controla la actividad), la relación entre las fuerza personales (motivación y capacidad) y ambientales (atendiendo al nivel de estabilidad) a la hora de actuar.

Los alumnos que atribuyen sus éxitos a factores internos, estables y controlables por medio de su esfuerzo (locus de control interno) son más directivos en sus acciones creen más en la responsabilidad de su conducta y por lo tanto de sus propios éxitos y fracasos, los cuales atribuyen a su propia capacidad y esfuerzo, por lo que si obtienen un buen resultado en un examen lo atribuyen a que estudiaron mucho, y a que tienen las aptitudes para entender el material y este resultado que obtienen de su esfuerzo lo lleva a largo plazo a esforzarse y obtener buenos resultados mientras los alumnos con locus de control externo pueden experimentar que sin que tenga que ver lo mucho que se esfuerce, no podrán impedir el fracaso y por lo tanto a la larga dejan de intentarlo y en el caso de tener éxito lo atribuyen a la suerte y si fracasan se culpan.

### ***3.6 Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional***

La Universidad Pedagógica Nacional creada por Decreto Presidencial del 25 de agosto de 1978, ha ofrecido desde entonces servicios educativos de nivel superior con una doble finalidad, por una parte formar profesionales de la educación, con base en un proceso de elaboración teórica sobre la realidad educativa y el contexto socio histórico que la determina, que sean capaces de planear, diseñar instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones

que atiendan la problemática del Sistema Educativo Nacional y por otra parte promover la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo.

**Misión:** Formar investigadores y profesionales de la educación capaces de generar y aplicar conocimientos con una concepción humanística acorde con la necesidades nacionales, estatales y regionales; así como diseñar, elaborar, producir y difundir materiales, realizar investigación y proporcionar servicios de apoyo para otras instituciones, dependencias educativas y sociedad en general.

**Visión:** La Universidad Pedagógica Nacional es una red nacional de Instituciones públicas de educación superior flexible, amplia, de cobertura suficiente, innovadora, dinámica, que permitirá la colaboración de científicos, humanistas y educadores, con reconocimiento nacional e internacional, quienes contribuirán al mejoramiento del sector educativo en todos sus niveles.

La Universidad Pedagógica Nacional ha desarrollado su oferta de licenciaturas y postgrado considerando los requerimientos del Sistema Educativo Nacional y desarrollo de las disciplinas de la educación. Todos sus programas de licenciatura han sido evaluados y acreditados por los CIIES, (Comités interinstitucionales de educación superior) incluyendo el de la licenciatura en psicología educativa. En la UPN Ajusco el 100% de los alumnos de licenciatura han egresado de alguna modalidad de bachillerato, mientras en especializaciones, maestría, y doctorado, la mayoría son docentes y directivos de diversos niveles y modalidades. (Moreno, 2007).

La carrera de Psicología educativa, tiene como objetivo el de “formar profesionales que construyan estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo humano, los planes y programas de

estudio y la escuela, a partir de las diversas aportaciones de este campo” (UPN, 2006).

En el plan y programas de estudio de la licenciatura se presenta el siguiente perfil de egreso:

- Al concluir la carrera el Psicólogo Educativo podrá contar con conocimientos teórico-metodológicos relacionados con los cambios y procesos psicoevolutivos del hombre, la teoría educativa, el currículo y la institución escolar.
- Atender e investigar problemas de la enseñanza escolarizada en el Sistema Educativo Nacional
- Establecer y desarrollar procedimientos para atender e investigar Problemas de Aprendizaje Escolar.
- Planificar, desarrollar y evaluar planes y programas de estudio.
- Diseñar y desarrollar estrategias de formación y/o actualización de docentes.
- Elaborar programas de diagnóstico e intervención grupal para la comprensión de condiciones que obstaculizan la labor educativa de la escuela.

El egresado, de acuerdo a este programa, podrá desarrollar sus actividades en: Instituciones Educativas de los sectores público y particular desde el nivel preescolar hasta el superior y empresas públicas y particulares de capacitación y actualización.

La UPN tiene como objetivo general el formar profesionales que construyan estrategias y procedimientos para atender problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo humano (UPN. 2006) por ello se considera relevante indagar la asertividad en sus estudiantes, quienes como profesionistas

en algún momento de su vida profesional aplicarán el tema de asertividad en su práctica profesional.

Por otra parte, en la formación de estos estudiantes se puede presentar bajo rendimiento escolar, alto índice de reprobación e incluso problemas de abandono escolar. Muchos de estos problemas pueden estar asociados a una Asertividad no adecuada en los alumnos, que deteriore la interacción con los maestros y con sus compañeros.

La Licenciatura en Psicología educativa para el semestre 2007-1, tenía 1,864 alumnos inscritos; sin embargo, presentó un índice de retención del 84% en la generación 2003-2007 y una eficiencia terminal para la generación 2002-2006 del 43%. Para el semestre 2006-1, el 16.92 % de los alumnos inscritos reprobaron una o más materias (UPN. 2006). Presenta problemas en el índice de titulación con menos de 5% al año de egreso.

Se puede decir que el reflejo de los datos anteriores surge de diversos factores entre los cuales se podría incluir la asertividad, esta implica un tipo de comunicación directa o indirecta; ya que es sabido que en todo proceso de enseñanza- aprendizaje se requiere de la interacción entre alumnos y maestros en donde la mayoría de las veces, el aprendizaje y/o rendimiento escolar sólo es medido cuantitativamente, siendo esta la forma práctica de evaluación; dejando a tela de juicio la positiva o negativa relación educativa entre alumno y maestro, como parte importante en dicho aprendizaje; es decir partiendo de que la asertividad es una forma de externar opiniones muy propias directa o indirectamente sin pasar por alto las opiniones de los demás, se puede decir que la asertividad es un factor más que puede colaborar a lograr un mayor rendimiento escolar.

## CAPITULO 4. MÉTODO

### **4.1 Preguntas de Investigación**

¿Qué tipo de asertividad, locus de control y rendimiento académico, tienen los alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional?

¿Qué relación existe entre la asertividad, el locus de control y el rendimiento académico que muestran en alumnos la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional?

¿Existirá diferencias significativas en la asertividad y el locus de control producto del rendimiento escolar, el sexo, la edad y el semestre cursado?

### **4.2 Objetivo general**

- Determinar los niveles de asertividad y locus de control que presentan los alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN, establecer relaciones y realizar comparaciones por su rendimiento escolar, sexo, edad y el semestre cursado.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de asertividad y locus de control en alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN.
- Establecer la relación que existe entre las variables asertividad, rendimiento académico y locus de control en alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN.

- Identificar si el rendimiento escolar, el sexo, la edad y el semestre cursado producen diferencias significativas en la asertividad y locus de control en alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN

### **4.3 Participantes**

Participaron en esta investigación 184 estudiantes del turno vespertino de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 140 mujeres y 44 hombres. Con edades en un rango de 18 a 48 años.

Los participantes fueron seleccionados con un muestreo de tipo intencional no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Se acudió a los salones de la universidad donde se imparte clases de Psicología Educativa en el turno vespertino y se invitó a los alumnos que estaban presentes a que participaran en el estudio contestando los instrumentos de manera voluntaria y anónima.

### **4.4 Variables**

Variables de carácter atributivo:

**Sexo:** Conjunto de caracteres genéticos, morfológicos y funcionales que distinguen a los individuos masculinos de los femeninos. Operacionalmente en este estudio es la identificación nominal que realizaron los participantes de sí mismos como hombre o mujer.

**Edad:** Tiempo transcurrido desde el nacimiento de un individuo hasta un periodo determinado en su vida. En este estudio se toma como edad operacionalmente en años cumplidos al momento de contestar el cuestionario.

**Semestre escolar:** En un sistema escolar se refiere a cada uno de los niveles en que se engloban los alumnos de acuerdo con sus conocimientos dentro de un

currículo. Operacionalmente el semestre escolar será el que cursó el participante al momento del estudio, con cuatro posibilidades; segundo, cuarto, sexto y octavo semestre.

#### Variables de estudio

**Asertividad:** Lange y Jakubowski (1976, citados en Flores y Díaz-Loving, 2002) definen la asertividad como la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente, piensa y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona. En este estudio la asertividad se identificó por el puntaje que obtuvo cada participante en la escala y sus factores respectivos, que se señalan en la sección de instrumentos.

**Locus de control:** Para Rotter (1966), Tamayo (1993), Henson y Seller (2000), son creencias, relativamente estables, que utiliza el sujeto para fundamentar el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta, de esa forma las personas diferencian el grado en el cual perciben el refuerzo (en condiciones difusas) como controlado por causas internas (locus de control interno), o externas (locus de control externo). En este estudio el locus de control se identificó por el puntaje que obtuvo cada participante en la escala y sus factores respectivos, que se señalan en la sección de instrumentos.

**Rendimiento académico:** Conforme a Contreras (1994) es el indicador del éxito o del fracaso del alumno y se explica en función de la responsabilidad que asume el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y de la utilidad del aprendizaje en su vida cotidiana. Para este estudio el rendimiento académico es el promedio obtenido por el alumno en el último semestre cursado, al momento de la aplicación de los instrumentos.

#### **4.5 Hipótesis**

Hipótesis de correlación:

Los alumnos que presentan una asertividad directa en situaciones cotidianas, en el área afectiva y escolar, además de contar con un locus de control interno, tenderán a desarrollar un alto nivel de rendimiento académico.

Los alumnos con una asertividad indirecta y por medios indirectos con autoridades y un locus de control externo (macrocosmos, afectividad, y fatalismo) tenderán a desarrollar un bajo nivel de rendimiento académico.

Hipótesis de comparación:

Existen diferencias significativas en los alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa en los factores de asertividad (directa, en situaciones cotidianas, en el área afectiva, área escolar, asertividad indirecta y por medios indirectos con autoridades) y los factores de locus de control (internalidad, macrocosmos, afectividad y fatalismo) al probar el efecto del rendimiento escolar, sexo, la edad y el semestre cursado.

#### **4.6 Instrumentos**

Escala de asertividad

Para medir la asertividad se utilizó la Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes validada por Flores y Díaz Loving (1995) compuesta por 50 afirmaciones en una escala tipo likert con cinco intervalos de respuesta (Ver anexo 1). Esta escala tiene cinco factores, tres de ellos evalúan la dimensión de asertividad directa; asertividad en situaciones cotidianas, con 15 reactivos, asertividad en el área afectiva con 10 reactivos y el factor de asertividad en el área escolar con 7 reactivos.

La segunda dimensión de esta escala corresponde a la asertividad indirecta, con dos factores; asertividad indirecta con 15 reactivos y el factor de asertividad por medios indirectos con autoridades con 3 reactivos

Cabe señalar que para contar con factores en sentido positivo, es decir, que un puntaje mayor indique mayor cantidad del atributo a medir, se invirtieron los puntajes obtenidos en los factores de asertividad escolar y asertividad en el área afectiva que en la prueba original esta formulados con reactivos en sentido negativo (puntajes mayores indican no asertividad).

#### Escala de locus de control

Para medir el locus de control se utilizó la Escala de Locus de Control diseñada por la Rosa (1986) en su versión corta adaptada por Andrade Palos y Reyes Lagunes (1989), compuesta por 20 afirmaciones en una escala tipo likert con cinco intervalos de respuesta (Ver anexo 2). Esta escala tiene tres factores, afectividad con 6 reactivos, internalidad con 5 reactivos, poderosos de macrocosmos con 5 reactivos y dos indicadores (no se consideran como factor por tener dos reactivos cada uno); Fatalismo 1 y Fatalismo 2.

El factor internalidad, evalúa al locus de control interno, mientras que el resto de los factores (Afectividad, Poderosos del macrocosmos, Fatalismo I y Fatalismo II), evalúan el locus de control externo.

#### Rendimiento académico

Para obtener el rendimiento académico de cada participante, se tomó como referencia el promedio de las materias aprobadas del semestre anterior al momento de aplicar los instrumentos.

#### **4.7 Diseño de Investigación**

Es un estudio correlacional, ya que la recolección de los datos fue en un sólo momento, en un tiempo único. El propósito principal de este tipo de estudios es saber como se comporta una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas, si existe asociación y de qué forma.

#### **4.8 Procedimiento**

Las escalas fueron aplicadas en sesiones grupales de cuarenta alumnos, en un tiempo de una hora aproximadamente, cada una, en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional unidad ajusco. Para ello se solicito el permiso a las autoridades correspondientes y a los profesores para poder aplicar los instrumentos en su hora de clase. A los alumnos se les explicó el motivo del estudio y se solicito su participación voluntaria.

#### **4.9 Análisis de la información.**

Se capturó la información en una base de datos electrónica y por medio de un software con funciones estadísticas. Para facilitar la exposición de los datos encontrados, a cada factor de ambas escalas, obtenidos con la suma de reactivos correspondientes, se le dividió entre el número total de reactivos que conforma cada factor. Con ello todos los factores se presentan en un rango de 1 a 5, donde uno representa la menor cantidad del atributo evaluado por cada factor y cinco la mayor cantidad del atributo evaluado.

Con estos puntajes, se realizó un análisis de frecuencias simples, se realizó un análisis de correlaciones por medio del estadístico de Correlación Producto Momento de Pearson y un análisis de comparación por semestre, sexo, edad y

promedio escolar, utilizando los estadísticos t de Student y análisis de varianza de una sola vía (ANOVA).

## ***CAPÍTULO 5. RESULTADOS***

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con las escalas de asertividad y locus de control, anteriormente señaladas, que se aplicaron a los alumnos que cursaron del turno vespertino, en el periodo escolar 2007-1, de la carrera de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Para ello es importante recordar el propósito de la presente investigación, el cual fue determinar el nivel de asertividad y locus de control en los participantes en el estudio; establecer la relación de la asertividad y locus de control con el rendimiento académico, edad y semestre que cursan los alumnos y realizar comparaciones de estas variables por el efecto del rendimiento escolar, sexo, edad y semestre cursado.

Los resultados se presentan en tablas con los datos obtenidos y su análisis estadístico correspondiente, en primer lugar se presenta los datos generales de la muestra, posteriormente se presenta el análisis correlacional entre cada uno de los factores de ambas escalas y finalmente se realizaron comparaciones de los factores que forman parte de las escalas de asertividad y locus de control por las variables atributivas de los participantes.

### ***5.1 Datos generales de la muestra***

La muestra estuvo conformada por 184 alumnos, 140 (76%) del sexo femenino y el 44 (24%) del sexo masculino, debido a que en general la población de la universidad es femenina, por el perfil de las carreras que ofrece, esta disparidad en el género hace que la muestra del sexo femenino exista una distribución normal de las variables de estudio que en la muestra de hombres, por lo que las diferencias posibles deben ser tomadas con reserva.

La edad de los participantes fue en promedio de 26 años, con un mínimo de 18 y un máximo de 48 años de edad. La variable edad se agrupó por rangos, el rango de 18-23 años representa el 45% de los entrevistados (83), el rango de 24-34 años representa el 44% (81) y el 11% está en un rango de 35 a 48 años (20 participantes).

Por semestre escolar, se clasifican a los participantes de la siguiente manera: 41 alumnos cursaban el segundo semestre (22.3%), 49 alumnos cursaban el cuarto semestre (26.6%), 41 cursaban el sexto semestre (22.3%), y 53 alumnos cursaban el octavo semestre (28.3%).

De acuerdo a los datos obtenidos, el rendimiento académico que reportaron los entrevistados haber tenido en el semestre escolar inmediato anterior fue de 8.7, en promedio, con un rango de 7.1 a 10. El rendimiento académico se agrupó en tres rangos: el primero con calificaciones de 7.1 a 8.4 representando el 31% (57 participantes), el segundo rango de 8.5 a 8.9 con el 35% (65 participantes) y el tercer rango de 9.0-10 con el 34% (62 participantes).

## ***5.2 Análisis de correlaciones entre los factores de asertividad, locus de control y rendimiento escolar.***

Para conocer la relación de las variables de estudio y sus correspondientes factores con las variables atributivas de los participantes, se llevó a cabo un análisis de correlaciones. Primero se realizó un análisis de correlación entre los factores de asertividad, edad, semestre académico y el rendimiento escolar, en segundo lugar la correlación entre los factores de locus de control con las mismas variables atributivas y finalmente una correlación entre los factores de asertividad y locus de control.

De acuerdo con los datos obtenidos de la muestra, se observó que existe relación positiva entre rendimiento académico y la edad ( $r=.222$ ,  $p=.001$ ). Lo cual significa que a mayor edad, va en incremento el rendimiento académico.

En cuanto a la correlación de los factores de asertividad se encontró que el factor de asertividad en situaciones cotidianas está relacionado con el semestre, en una correlación positiva baja, pero significativa, lo que se puede interpretar que los alumnos conforme van avanzando en los semestres presentan mayor asertividad en situaciones cotidianas. El resto de los factores de asertividad no presentan correlación alguna con la edad y el semestre (Ver tabla 2).

Con lo que respecta al rendimiento académico tampoco se encuentra correlación con los factores que componen la medida de asertividad; por lo que la hipótesis que se había formulado sobre una posible relación entre rendimiento académico y asertividad se rechaza.

Entre los factores que componen la escala de asertividad se encuentran correlaciones positivas; entre asertividad en situaciones cotidianas, asertividad afectiva y asertividad escolar. En contraparte la asertividad indirecta y por medios indirectos correlacionan positivamente entre sí. Finalmente los factores de asertividad directa (por medios indirectos, asertividad afectiva y asertividad escolar) correlacionan negativamente con los factores de asertividad indirecta y medios indirectos. Esto permite sostener que la medición de asertividad es congruente conforme fue ideada por sus autores al ser aplicada a los participantes de este estudio.

**Tabla 2**  
**Correlaciones entre factores de asertividad, la edad, semestre cursado, y el rendimiento académico (N=184)**

<b>Factores</b>	Asertividad indirecta	Asertividad afectiva	Asertividad en situaciones cotidianas	Asertividad por medios indirectos	Asertividad escolar
Edad	<b>-.036</b>	-.082	.111	-.083	-.038
Semestre	-.036	.029	.168*	.000	.001
Rendimiento académico	-.005	.053	.094	-.024	.029
Asertividad indirecta		-.735**	-.354**	.398**	-.537**
Asertividad afectiva			.256**	-.272**	.551**
Asertividad en situaciones cotidianas				-.074	.242**
Asertividad por medios indirectos					-.274**

\*Correlación significativa al 0.05

\*\* Correlación significativa al 0.01

Por otro lado al correlacionar las variables rendimiento académico y semestre con los factores de locus de control se encontró que el semestre correlaciona de manera positiva con el factor de internalidad que corresponde al locus de control interno. Lo que significa que los alumnos que se encuentran en semestres más avanzados presentan un locus de control interno (Ver tabla 3).

En cuanto al rendimiento académico, si bien no hay una correlación con el factor de internalidad, si se observa que correlaciona de forma negativa con los factores de locus de control externo (afectividad, macrocosmos, fatalismo I y fatalismo II). Lo que indica que los alumnos que presentan menor rendimiento académico son alumnos que tienden a atribuir su rendimiento académico a factores externos (los maestros, la suerte, las relaciones afectivas o incluso al fatalismo) de no poder hacer nada personalmente para incrementar su rendimiento académico.

De la correlación obtenida entre los factores de locus de control, se encontró que el factor de *afectividad* correlaciona de manera positiva con los factores *fatalismo*

II, fatalismo I y macrocosmos, en cambio correlaciona de manera negativa con el factor de *internalidad*.

Esto quiere decir que los alumnos que presentan mayor afectividad son alumnos que atribuyen sus éxitos a la suerte, a sus relaciones sociales, a seres espirituales y por lo tanto su locus de control es externo.

**Tabla 3**  
**Correlaciones entre factores de locus de control, la edad, semestre cursado, y el rendimiento académico (N=184)**

Factores	Locus de Control				
	Afectividad	Internalidad	Macrocosmos	Fatalismo I	Fatalismo II
Edad	-0.74	-.165*	-.051	-.096	-.071
Semestre	.056	.164*	.033	-.071	-.030
Rendimiento académico	-.172*	.124	-.183*	-.224**	-.203**
Afectividad		-.214**	.279**	.578**	.772**
Internalidad			-.058	-.264**	-.266**
Macrocosmos				.274**	.303**
Fatalismo I					.736**

\*Correlación significativa al 0.05

\*\* Correlación significativa al 0.01

Al correlacionar los factores de ambas escalas, se encontró que; la asertividad en situaciones cotidianas y la asertividad afectiva correlacionan positivamente con el factor de internalidad, lo que indica que los alumnos asertivos presentan un locus de control interno. Por el contrario la asertividad afectiva correlaciona negativamente con los factores que componen el locus de control externo (afectividad, macrocosmos, fatalismo I y fatalismo II.), esto implica que los alumnos asertivos hacen valer sus derechos de manera directa y no buscan agradar a los demás a través de sus relaciones sociales. En otras palabras, los alumnos que prefieren hacer valer sus derechos por medios indirectos tienden a tener un locus de control externo y por lo tanto no pueden tener un locus de control interno (Ver tabla 4).

En cuanto a la asertividad escolar no se encontró correlación con el factor de locus de control interno pero si correlaciona negativamente con los factores de locus de control externo; afectividad, fatalismo I y fatalismo II. Esto comprueba que los alumnos que no son asertivos en el área escolar, presentan un locus de control externo, atribuyen sus éxitos, en este caso al rendimiento académico, a la suerte o a sus habilidades sociales con los maestros.

**Tabla 4**  
**Correlaciones entre factores de asertividad, y locus de control**  
**(N=184)**

Factores	Locus de Control				
	Afectividad	Internalidad	Macrocosmos	Fatalismo I	Fatalismo II
Asertividad indirecta	.288**	-.315**	.276**	.376**	.391**
Asertividad afectiva	-.181*	.201**	-.262**	-.400**	-.306**
Asertividad en situaciones cotidianas	-.119	.353**	-.056	-.140	-.177*
Asertividad por medios indirectos con autoridades	.108	-.079	.107	.035	.084
Asertividad escolar	-.196**	.059	-.081	-.224**	.266**

\*Correlación significativa al 0.05

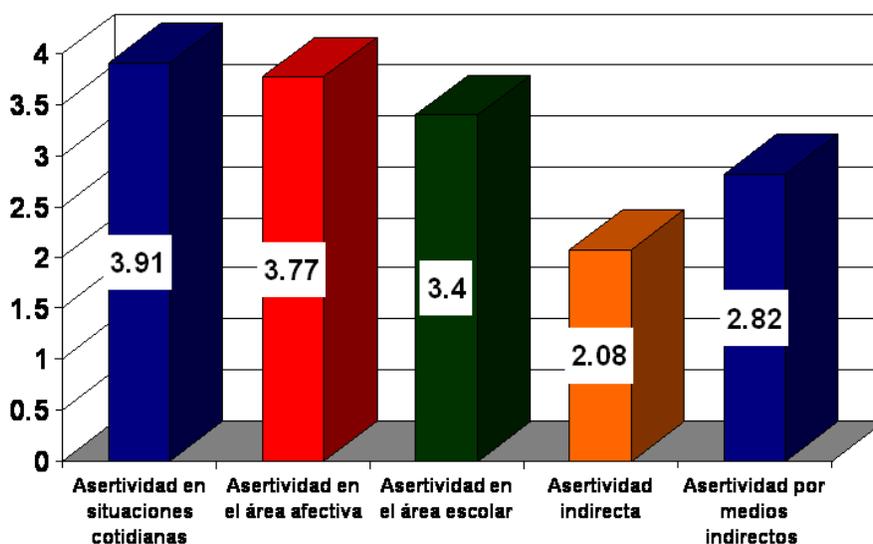
\*\* Correlación significativa al 0.01

### 5.3 Asertividad

Los resultados de la evaluación de asertividad en los alumnos, muestran que el puntaje más alto lo tiene el factor de asertividad en situaciones cotidianas con una media de 3.91, le siguen el factor de asertividad en el área afectiva con una media de 3.77 y el factor de asertividad en situaciones escolares con 3.4. Estos tres factores corresponden a la asertividad directa, lo que indica que en general los alumnos entrevistados son relativamente asertivos, con una promedio por arriba de la media teórica que es tres.

Por otro lado la asertividad indirecta presentó una media de 2.08 y el factor de asertividad por medios indirectos registró una media de 2.82. (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1  
Promedio de los factores que conforman la medida de asertividad



N= 184 alumnos

Al comparar la variable asertividad por género, mediante la prueba t de student, se encontró que las mujeres presentan puntajes mayores que los hombres en el factor *Asertividad por medios indirectos con autoridades*, y los hombres presentan puntajes mayores que las mujeres en el factor *Asertividad en el área escolar* (ver tabla1), estas diferencias son estadísticamente significativas, por lo que se puede decir que las mujeres expresan necesidades, opiniones y sentimientos por medios indirectos, y por otro lado los hombres presentan mayor facilidad para expresar sus opiniones en situaciones escolares.

**Tabla 1**  
**Comparación de medias de los factores de asertividad de acuerdo al sexo del entrevistado**

	SEXO	N	Media	Desv. Estándar	t de student	Probabilidad
Asertividad Indirecta	Mujeres	140	2.0819	.61976	-.300	.764
	Hombres	44	2.1136	.58218		
Asertividad en el área afectiva	Mujeres	140	3.7829	.68151	.224	.823
	Hombres	44	3.7568	.63809		
Asertividad en situaciones cotidianas	Mujeres	140	3.9052	.61974	-.581	.562
	Hombres	44	3.9652	.51409		
Asertividad por medios indirectos con autoridades	Mujeres	140	2.9071	.71756	2.549	.012*
	Hombres	44	2.5758	.85473		
Asertividad en el área escolar	Mujeres	140	3.3298	.95051	-2.049	.042*
	Hombres	44	3.6629	.90896		

\*P<0.05

En la comparación de los factores de asertividad por edad, se puede observar que los alumnos ubicados en el rango de 24 a 34 años, presentan mayor puntaje en el factor *Asertividad en el área afectiva*, con respecto a los entrevistados de otros rangos de edad, esta diferencia es estadísticamente significativa, lo que indica que los alumnos que se encuentran en este rango de edad expresan mas sus emociones (Ver tabla 2). Los entrevistados de este rango de edad presentan

mayor puntaje en el factor de asertividad escolar y menor puntaje el factor de asertividad indirecta. Cabe señalar que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

**Tabla 2**  
**Comparación de medias de los factores de asertividad por edad**

	Edad	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Asertividad Indirecta	18-23	83	2.1695	.61387	2.260	.107
	24-34	81	1.9827	.51454		
	35-48	20	2.1900	.86634		
Asertividad en el área afectiva	18-23	83	3.7145	.66592	4.256	.016*
	24-34	81	3.9148	.61930		
	35-48	20	3.4750	.77315		
Asertividad en situaciones cotidianas	18-23	83	3.8635	.55767	.749	.474
	24-34	81	3.9539	.56270		
	35-48	20	4.0133	.84316		
Asertividad por medios indirectos con autoridades	18-23	83	2.8835	.71650	.608	.546
	24-34	81	2.8066	.77256		
	35-48	20	2.6833	.92068		
Asertividad en el área escolar	18-23	83	3.3916	.93982	.944	.391
	24-34	81	3.4877	.87442		
	35-48	20	3.1667	1.07015		

\*P<0.05

Al comparar los factores de asertividad por semestre escolar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo llama la atención que a semestres mas avanzados, se presenta mayor puntaje en el factor de *asertividad en situaciones cotidianas*, contrariamente los alumnos que cursan el sexto semestre presentan puntajes altos en *asertividad en el área afectiva* y *asertividad en el área escolar*, con respecto a los otros semestres (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
**Comparación de medias de los factores de asertividad por semestre**

	Semestre	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Asertividad Indirecta	Segundo	41	2.1220	.70960	.698	.554
	Cuarto	49	2.1442	.60558		
	Sexto	41	1.9707	.46357		
	Octavo	53	2.1057	.63359		
Asertividad en el área afectiva	Segundo	41	3.7927	.67208	.939	.423
	Cuarto	49	3.6633	.71259		
	Sexto	41	3.9000	.62849		
	Octavo	53	3.7736	.65901		
Asertividad en situaciones cotidianas	Segundo	41	3.7837	.72154	1.795	.150
	Cuarto	49	3.8517	.61603		
	Sexto	41	3.9854	.51737		
	Octavo	53	4.0365	.50461		
Asertividad por medios indirectos con autoridades	Segundo	41	2.8780	.81567	.425	.736
	Cuarto	49	2.8095	.71686		
	Sexto	41	2.7236	.72227		
	Octavo	53	2.8868	.80581		
Asertividad en el área escolar	Segundo	41	3.4024	.95826	.553	.646
	Cuarto	49	3.3469	.87903		
	Sexto	41	3.5732	.91055		
	Octavo	53	3.3459	.95406		

\*P<0.05

Al correlacionar la asertividad con el rendimiento académico, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 4). Sin embargo, se pueden identificar algunas tendencias interesantes:

Los alumnos que tienen promedio entre 7.1 y 8.4 son poco asertivos en el área afectiva y en el área escolar, pero son asertivos por medios indirectos. Por el contrario los alumnos con promedio de 9 a 10 son preponderantemente asertivos en situaciones cotidianas y les siguen los de promedio de 8.5 a 8.9.

**Tabla 4**  
**Comparación de medias de los factores de asertividad por rendimiento académico**

	Rendimiento	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Asertividad Indirecta	7.1-8.4	57	2.1719	.60092	1.896	.153
	8.5-8.9	65	1.9733	.56455		
	9.0-10	62	2.1355	.65264		
Asertividad en el área afectiva	7.1-8.4	57	3.6561	.66602	1.919	.150
	8.5-8.9	65	3.8923	.65439		
	9.0-10	62	3.766	.67919		
Asertividad en situaciones cotidianas	7.1-8.4	57	3.8386	.60263	.801	.451
	8.5-8.9	65	3.9415	.55945		
	9.0-10	62	3.9710	.62639		
Asertividad por medios indirectos con autoridades	7.1-8.4	57	2.9708	.79253	1.757	.176
	8.5-8.9	65	2.7128	.75433		
	9.0-10	62	2.8172	.73596		
Asertividad en el área escolar	7.1-8.4	57	3.3216	.98292	.544	.581
	8.5-8.9	65	3.5000	.89994		
	9.0-10	62	3.3952	.97427		

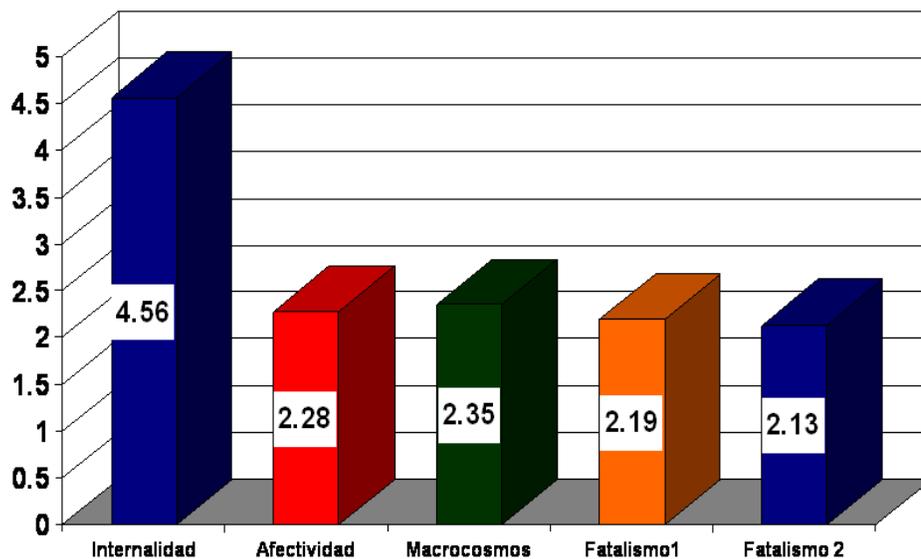
\*P<0.05

#### **5.4 Locus de Control**

Los datos que proporcionan la evaluación sobre el locus de control de los participantes en el estudio, permiten identificar que el puntaje más alto lo obtienen en el factor de internalidad con una media de 4.51, le siguen los factores que corresponden al locus de control externo (internalidad, macrocosmos, fatalismo I y fatalismo II).

Lo que indica que en general los alumnos entrevistados presentan un locus de control interno, con una promedio por arriba de la media teórica que es tres. (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2  
Promedios de los factores que conforman la medida de locus de control



n: 184 alumnos

Al comparar los factores de locus de control por género (ver tabla 5), se encontró que las mujeres presentan diferencias estadísticamente significativas en el factor *Internalidad*, es decir que las mujeres se inclinan a creer que todo depende de uno mismo, del esfuerzo de cada persona para alcanzar sus metas.

En cambio los hombres muestran diferencias significativas en los cuatro factores restantes: *afectividad*, *macrocosmos*, *fatalismo I* y *fatalismo II*, a diferencia de las mujeres, los hombres se inclinan a creer que todo depende de la suerte y no del esfuerzo propio, mostrando así que poseen un locus de control externo.

**Tabla 5**  
**Comparación de media de los factores de Locus de Control por género**

	SEXO	N	Media	Desv. Estándar	Valor de T de Student	Probabilidad
Afectividad	Mujeres	140	2.1893	.88378	-2.572	.011*
	Hombres	44	<u>2.5795</u>	.85853		
Internalidad	Mujeres	140	<u>4.6229</u>	.57531	2.401	.017*
	Hombres	44	4.3818	.59894		
Macrocosmos	Mujeres	140	2.2814	.74637	-2.177	.031*
	Hombres	44	<u>2.5682</u>	.81033		
Fatalismo I	Mujeres	140	2.0821	.91865	-2.877	.005**
	Hombres	44	<u>2.5568</u>	1.06321		
Fatalismo II	Mujeres	140	2.0464	.84797	-2.431	.016*
	Hombres	44	<u>2.3977</u>	.79665		

\*P<0.05

\*\*P<0.01

En la comparación entre los factores de locus de control por edad, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, el factor de *internalidad* presenta un puntaje de .066 cercano a ser significativo, es decir, que en los rangos de menor edad hay una tendencia a tener mayor locus de control interno, a diferencia del rango de 35 a 48 años que presenta puntajes bajos, lo que indica que estos alumnos manifiestan un locus de control externo (ver tabla 6).

Además, este rango también muestra puntajes bajos en factores de afectividad y fatalismo I, es decir, que a mayor edad los alumnos son menos afectivos para conseguir sus objetivos y son los que menos atribuyen sus éxitos a la suerte.

**Tabla 6**  
**Comparación de medias de los factores de locus de control por edad**

	Edad	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Afectividad	18-23	83	2.2992	.83486	.517	.597
	24-34	81	2.3128	.96335		
	35-48	20	2.0917	.83153		
Internalidad	18-23	83	4.6313	.46379	2.763	.066
	24-34	81	4.5654	.53459		
	35-48	20	4.2900	1.05126		
Macrocósmos	18-23	83	2.4120	.76020	.496	.610
	24-34	81	2.3037	.79568		
	35-48	20	2.2800	.71789		
Fatalismo I	18-23	83	2.3373	1.02442	1.697	.186
	24-34	81	2.0988	.91658		
	35-48	20	2.000	.94591		
Fatalismo II	18-23	83	2.1566	.86577	1.023	.362
	24-34	81	2.1667	.84039		
	35-48	20	1.8750	.79265		

\*P<0.05

De acuerdo con los datos obtenidos de la muestra al realizar la comparación entre los factores de locus de control por semestre, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

En el factor de internalidad existe una tendencia a obtener mayor puntaje conforme el alumno va avanzando en el semestre escolar, se incrementa su internalidad y presenta un mayor locus de control interno (ver tabla 7).

**Tabla 7**  
**Comparación de medias de los factores de locus de control por semestre**

	Semestre	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Afectividad	Segundo	41	2.1220	.85637	.614	.0607
	Cuarto	49	2.3673	.81364		
	Sexto	41	2.3089	.90413		
	Octavo	53	2.3082	.98134		
Internalidad	Segundo	41	4.4049	.84556	1.745	.159
	Cuarto	49	4.5388	.55558		
	Sexto	41	4.6244	.46518		
	Octavo	53	4.6679	.42777		
Macrocósmos	Segundo	41	2.2390	.71024	.448	.719
	Cuarto	49	2.4245	.79857		
	Sexto	41	2.3756	.66211		
	Octavo	53	2.3472	.86926		
Fatalismo I	Segundo	41	2.1829	.96018	.875	.455
	Cuarto	49	2.3776	.92156		
	Sexto	41	2.1463	.95029		
	Octavo	53	2.0755	1.04879		
Fatalismo II	Segundo	41	2.0122	.86232	1.458	.228
	Cuarto	49	2.3367	.73163		
	Sexto	41	2.1220	.84986		
	Octavo	53	2.0377	.91908		

\*P<0.05

Los resultados de la comparación en los factores de locus de control por rendimiento académico se encontró diferencias estadísticamente significativas en dos factores, *fatalismo I* y *fatalismo II*, como se muestra en la tabla 8. Estos factores muestran que a menor rendimiento académico, se es más fatalista.

También existen diferencias aunque no significativas, en los factores de *afectividad* y *macrocósmos*, estas diferencias reflejan que a mayor rendimiento académico los alumnos presentan un mayor locus de control interno.

**Tabla 8**  
**Comparación de medias de los factores de locus de control por rendimiento académico**

	Rendimiento	N	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Afectividad	7.1-8.4	57	2.4532	.82541	1.865	.158
	8.5-8.9	65	2.2692	.88078		
	9.0-10	62	2.1398	.94628		
Internalidad	7.1-8.4	57	4.4596	.60706	1.422	.244
	8.5-8.9	65	4.6338	.45355		
	9.0-10	62	4.5903	.68466		
Macrocósmos	7.1-8.4	57	2.5018	.70521	2.216	.112
	8.5-8.9	65	2.3538	.81453		
	9.0-10	62	2.2065	.76305		
Fatalismo I	7.1-8.4	57	2.4561	1.02766	3.742	.026*
	8.5-8.9	65	2.1769	.85436		
	9.0-10	62	1.9758	.99765		
Fatalismo II	7.1-8.4	57	2.3246	.73492	3.076	.049*
	8.5-8.9	65	2.1385	.80286		
	9.0-10	62	1.9435	.95430		

\*P<0.05  
\*\*P<0.01

## ***Conclusiones***

Las habilidades sociales, o capacidades individuales para establecer interacción social impactan y determinan su desempeño en todas las áreas de la vida cotidiana, incluyendo el desempeño académico, en este trabajo se abordó a la asertividad, que es una de las habilidades sociales que desarrollan los estudiantes en sus actividades académicas principalmente en aquellas que plantean relaciones con los compañeros y con los maestros. Sin duda una buena relación entre compañeros y con los maestros facilitará una mejor estancia en un ambiente escolar y permitirá el cumplimiento de los objetivos escolares a que está subordinado el alumno.

En las relaciones interpersonales, surgen con frecuencia conflictos, sobre todo cuando se siente que se está afectando los derechos propios, en ese caso se activan las habilidades sociales que se conocen propiamente como asertividad; en la medida que una persona sea asertiva, podrá solucionar de mejor forma y más rápida estos conflictos. En otras situaciones académicas, el alumno no entiende el sentido que tiene realizar alguna actividad académica, la forma en que fue evaluado, o percibe un trato desigual de parte del docente, nuevamente la habilidad social asertiva que posea el alumno le permitirá solucionar estos inconvenientes y con ello mejorar sus actividades académicas.

De los hallazgos obtenidos en el presente estudio con estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN, se puede establecer que en general los alumnos, presenten una asertividad por arriba de la media teórica de la medida en tres factores de la escala de asertividad empleada: situaciones cotidianas, en el área afectiva y en el área escolar, las cuales corresponden a la asertividad directa, lo que indica que en general los alumnos entrevistados son relativamente asertivos. Sin embargo no se encontró una correlación significativa

entre la asertividad directa o asertividad indirecta y el rendimiento escolar, lo que indica que al menos los elementos aportados en este trabajo no permiten identificar una relación entre asertividad y rendimiento académico.

Esto puede ser debido a factores extraños que no controlaron o consideraron en el presente estudio. El principal es que la medida que se tomó como rendimiento académico es el promedio de las calificaciones de las materias cursadas que reportó cada participante en el estudio, que bien puede tener alguna alteración, la otra es que dentro de la evaluación que hace cada maestro sobre el alumno no está contemplado sus habilidades sociales y mucho menos la asertividad que presenta, porque la orientación docente se inclina a evaluar aspectos cognitivos, y apego al curso como asistencia al mismo, cumplimiento de tareas, sin mostrar objeciones, ni propuestas diferentes a las emitidas por el docente. De esta forma la asertividad si bien juega un papel, que puede ser importante en el rendimiento del estudiante, no se ve reflejado en una calificación o incluso puede ser un factor que la afecte. El contexto es un factor importante para demostrar la asertividad, se puede ser muy asertivo en la defensa de los derechos ante personas con las que no convivimos cotidianamente y sólo intercambiamos una relación comercial y de servicios, pero ser asertivos con personas del ambiente del trabajo o en este caso escolar, la situación puede cambiar y “el exigir los derechos quizás tenga consecuencias serias y desfavorable” (Flores y Díaz-Loving 2008, p 140),

Los alumnos entrevistados que presentan puntajes altos en los factores de *asertividad indirecta* y *asertividad por medios indirectos* presentan puntajes bajos en los factores de *asertividad en el área afectiva*, *asertividad en el área escolar* y *asertividad en situaciones cotidianas*. Lo que significa que aquellos alumnos que tienen la inhabilidad para tener enfrentamientos cara a cara, ya sea con familiares o con autoridades, suelen utilizar medios indirectos para expresar sus necesidades, opiniones y por lo tanto son menos asertivos para expresar sus sentimientos o negarse a realizar algo. De acuerdo a Flores y Díaz-Loving (2008),

y Flores y Aguilar (1998), estos alumnos posiblemente tengan una menor autoestima y sean del tipo obediente afiliativo, que dependen de quedar bien y ser reconocido por las personas que consideran importantes antes de defender sus pensamientos e intereses.

Por otra parte se encontró una relación positiva entre el rendimiento académico y la edad ( $r=.222$ ,  $p=.001$ ), lo cual significa que a mayor edad, se incrementa el rendimiento académico, o en otros términos los estudiantes de mayor edad por lo general obtienen un mejor rendimiento académico que sus contrapartes más jóvenes. Esta situación coincide a los hallazgos encontrados por Flores y Díaz-Loving (2008), que sostiene que en general la población mexicana es poco asertiva o asertiva indirecta, salvo aquellos que presentan mayor nivel escolar y por ende mayor edad.

Por lo que de alguna medida la asertividad está involucrada y desempeña algún papel en el rendimiento académico de los estudiantes. A nivel de educación superior la asertividad puede ser más determinantes principalmente por que los estudiantes son adultos jóvenes ya formados que ponen en juego estas habilidades sociales en su relación tanto con sus profesores y con sus compañeros, y en un corto tiempo en las relaciones laborales que tengan en su ejercicio de su profesión.

Por otra parte es importante resaltar las diferencias en la asertividad por género encontradas en el presente estudio; las mujeres presentan puntajes mayores que los hombres en el factor *Asertividad por medios indirectos con autoridades*, y los hombres presentan puntajes mayores que las mujeres en el factor *Asertividad en el área escolar* lo que indica que las mujeres tienden a ser asertivas indirectas ante autoridades, mientras que los hombres son asertivos directos en situaciones escolares.

Por edad, en el rango de 24 a 34 años son más asertivos en el área afectiva, es decir expresan con mayor facilidad sus emociones y sentimientos y a la vez son más asertivos directos en situaciones escolares. Por el contrario los alumnos entre 18 a 23 años tienden a ser más asertivos indirectos, menos afectivos. Esto puede dar un indicio que conforme se incrementa la edad se transita de una asertividad indirecta con manejo inadecuado de emociones a una asertividad directa, con mayor manejo de emociones.

Como la edad está relacionada con el semestre cursado, se observa una situación similar al realizar comparaciones por semestre, principalmente los alumnos de octavo semestre son más asertivos en situaciones cotidianas, aunque no forzosamente en la asertividad directa en situaciones escolares. Esto se podría explicar pensando que la asertividad directa se relaciona con la edad, principalmente en situaciones de convivencia cotidianas en diversos contextos, pero no forzosamente en el área escolar ya que esta sigue obedeciendo a las mismas reglas sociales desde el primer semestre. Una tendencia interesante es que los alumnos de sexto semestre presentan los puntajes más altos de asertividad directa en el área afectiva y en el área escolar, se podría interpretar como que el mayor grado de asertividad directa se presenta cuando cursan el sexto semestre, alrededor del tercer año de la carrera y posteriormente puede ocurrir un ligero decremento, sobre todo por el interés de terminar los estudios y con ello evitar confrontarse con maestros y alumnos a pesar que en ocasiones no estar de acuerdo con ellos.

En cuanto al rendimiento escolar, se puede observar una tendencia (ya que no hubo diferencias estadísticas) donde los alumnos con bajas (7.1 a 8.4) calificaciones escolar muestran menos asertividad en las áreas afectivas y escolar, y son más asertivos de forma indirecta, Los alumnos con un rendimiento escolar entre 8.5 a 8.9 son los que presentan un mayor nivel de asertividad directa en el área escolar, mientras que los alumnos con promedios altos preponderantemente

son asertivos en situaciones cotidianas. Estos datos coinciden con los estudios realizados en la misma población por Romero (2007) y Mendoza (2008), que aplicaron la escala utilizada en el presente estudio a estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa en ambos turnos.

En otros estudios con poblaciones estudiantiles en México como los Flores, Castillo y Briceño (1996) también se ha encontrado una tendencia en donde los alumnos con asertividad directa presentan mayores promedios escolares. Lo que se puede aportar con los datos de la presente investigación es que efectivamente tener una asertividad directa incrementa el promedio escolar, pero no a los niveles más altos, si no a niveles medios de calificación. Por otra parte queda claro que alumnos con bajos promedios escolares tienden a ser más asertivos de forma indirectos.

Este hecho es explicado al mencionar que en el mexicano existe la tendencia a no ser asertivo, conforme a los hallazgos encontrados por Díaz Guerrero (1994) y Flores y Díaz-Loving (2008), Los mexicanos tienen un estilo de confrontación pasiva a los desafíos y problemas de la vida, son automodificadores y se adaptan al medio en lugar de tratar de modificarlo, ya que con tal de complacer a los demás prefieren cambiar que exigir sus derechos. Por otro lado la asertividad no ha sido mantenida en las mujeres, porque normativamente dicha conducta es considerada como inapropiada a las normas debido a la actitud que tienen los individuos hacia el papel de la mujer en la sociedad.

Definitivamente una respuesta asertiva esta influida de acuerdo con Kern (citado en Flores y Díaz-loving, 1995) por la cultura en la que se desarrolla el individuo, el contexto situacional, las personas involucradas, variables sociodemográficas y variables de personalidad. Es decir que los individuos en algunas ocasiones pueden ser asertivos, dentro de una cultura pueden exigir sus derechos en situaciones de la vida cotidiana por ejemplo en situaciones de consumo o de

servicio en donde afectan sus intereses personales sobre algún bien o situación y la interacción se lleva con desconocidos. Es muy diferente al manifestar la conducta asertiva en situaciones escolares en donde, si exigen sus derechos, las consecuencias pueden ser desfavorables, principalmente obtener una calificación más baja como sanción por su comportamiento. Además al interactuar en esta situación comenta Díaz Guerrero (1994) con figuras que tienen autoridad se toca otra área central en la cultura, un respeto marcado a la jerarquía de poder, en este caso representado por él maestro.

En la evaluación del locus de control, en general los entrevistados, presentan primordialmente puntajes altos en el factor de internalidad, lo que indicaría que predomina el locus de control interno en los estudiantes entrevistados.

De la correlación obtenida entre los factores de locus de control, se encontró que el factor de *afectividad* correlaciona de manera positiva con los factores *fatalismo II*, *fatalismo I* y *macrocosmos*, en cambio correlaciona de manera negativa con el factor de *internalidad*, lo cual muestra que el instrumento empleado refleja en los datos obtenidos la estructura teórica con el que fue ideado.

Al realizar comparaciones por sexo de los entrevistados, los hombres presentaron puntajes mayores en los factores que corresponden al locus de control externo (*afectividad*, *macrocosmos* *fatalismo I* y *II*). Por el contrario las mujeres entrevistadas presentan mayor puntaje en el factor de locus de control interno. Esta situación pareciera ser algo peculiar, tomando en cuenta que la población de la UPN, principalmente esta conformada por mujeres, y los hombres son un sector escolar reducido. Por lo tanto las alumnas controlan y participan más en las decisiones de la vida académica que llevan en la universidad. Sin embargo estudios como el de Andrade-Palos y Reyes Lagunes (1996), encontraron de forma similar que las mujeres son mas internas y los hombres son externos.

Correa e Ito (2007) en un estudio sobre motivación y rendimiento escolar, muestran que las mujeres ven en sus calificaciones una meta en sí misma y al mismo tiempo como un paso para conseguir un objetivo posterior ya que es de importancia social que las personas cuenten con estudios superiores. En cambio los hombres, parecen considerar que no existe razón poderosa para esforzarse, para ellos a diferencia de las mujeres, las bajas calificaciones no representan un problema social. No obstante, su rendimiento-evaluado por las calificaciones obtenidas- es muy similar del de las mujeres.

Otro punto importante a resaltar es que la edad produce un efecto sobre el locus de control interno, ya que conforme a los datos obtenidos, los alumnos (hombres y mujeres) de mayor edad tienden a presentar un mayor locus de control interno. Esta situación es similar al semestre cursado, los de los últimos semestres igualmente, presentan mayor orientación hacia un locus de control interno.

El dato más relevante es que los alumnos con menor promedio, es decir menor rendimiento académico, presentan un nivel alto en los factores de fatalismo I y II, en otras palabras tienen una orientación al locus de control externo, lo cual coincide con el estudio de Lomelí (1999) quien realizó una evaluación de locus de control en estudiantes universitarios pero con un instrumento diferente al de la presente investigación.

Esto quiere decir que los alumnos que presentan mayor afectividad son alumnos que atribuyen sus éxitos a la suerte, a sus relaciones sociales, a seres espirituales y por lo tanto su locus de control es externo.

El caso contrario los individuos asertivos en situaciones cotidianas, presentan también un locus de control interno, no creen que el mundo esta en manos de los poderosos, no son fatalistas, ni creen en la suerte y son muy internos. Estos resultados refuerzan los hallazgos de

estudio de Flores (1995), en donde señalan que los individuos con locus de control interno son más asertivos, se perciben como amables, decentes, educados, amorosos, afectuosos, responsables, activos y los individuos con locus de control externo presentan no asertividad o asertividad indirecta presentando una percepción negativa de si mismos.

De la correlación obtenida entre los factores de locus de control, se encontró que el factor de *afectividad* correlaciona de manera positiva con los factores *fatalismo II*, *fatalismo I* y *macrocosmos*, en cambio correlaciona de manera negativa con el factor de *internalidad*, lo cual muestra que el instrumento empleado refleja en los datos obtenidos la estructura teórica con el que fue ideado.

Al correlacionar las variables asertividad, locus de control y rendimiento académico, los datos indican que a medida que aumenta el nivel escolar existe la tendencia de que las personas asertivas son personas con un locus de control interno, en cambio las personas que tiene un rendimiento escolar bajo son personas que son no asertivas o asertivas indirectas y con un locus de control externo.

A partir de los datos obtenidos, se puede concluir que, los alumnos encuestados, predominantemente presentan una asertividad directa, un locus de control interno. La situación se ve más clara si el rendimiento escolar es mayor, son alumnos de último semestre y del sexo femenino, en ese caso estas alumnas tienen a ser mas asertivas directas y con locus de control interno.

Con estas afirmaciones, se esta en disposición de afirmar aunque con reservas, la hipótesis principal del presente estudio; hay una relación positiva aunque baja entre el rendimiento académico, la asertividad directa y el locus de control interno, por lo que hay otros factores que de deben incluir en un modelo que permita explicar mejor el rendimiento académico, como por ejemplo la motivación, la

autoestima, los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, y la practica docente entre otros.

Por lo tanto el presente estudio, sólo presenta una parte que si bien es importante, todavía tienen mucho que investigar; estudiar variables psicosociales que impactan al rendimiento escolar, a efecto de incluir aspecto de la personalidad de los alumnos en la adquisición de aprendizajes escolares. Es de gran importancia y reconocimiento la función de la escuela, y en este caso de la universidad en la formación de individuos preparados para ejercer una profesión, en la que no solamente van de por medio los conocimientos adquiridos, sino la forma de interactuar con otros profesionistas, y en el caso de los psicólogos educativos con alumnos de diferentes niveles escolares. Por lo que es muy importante que cualquier profesionista, y principalmente un psicólogo educativo tenga bien desarrolladas sus propias habilidades sociales, entre ellas la asertividad para poder expresar de forma directa sus intereses, defender sus derechos y hacer defender los derechos de los demás, en situaciones de negociación que permita el mejor intercambio social posible. Por otra parte un profesionista siempre debe ser responsable de sus propios actos, y de sus posibles consecuencias, es decir atribuir sus conductas a su propia persona, y no depender de las creencias acerca del destino, o de los poderosos.

Es por ello que el papel de la escuela o en este caso la universidad debe tomar en cuenta la promoción y el desarrollo de la asertividad y control de las propias acciones, para ello se requiere un tipo de profesor más abierto y preocupado por desarrollar alumnos que expresen sus intereses y sean capaces de incorporarlos a la dinámica de la clase, estos alumnos debes ser entonces, propositivos, que construyan su propio aprendizaje y dejen de ser solamente entes pasivos, receptivos de información. Esto por supuesto implica un reto pedagógico y una modificación de la estructura del docente e incluso de los contenidos curriculares.

Estudios como el presente, deben ser promovidos para su discusión a los propios docentes y formadores de profesionistas, y con ello empezar a generar una cultura de desarrollo de las habilidades sociales.

## **Referencias**

- Aguilar Kubli, E. (1987) *Asertividad. Se tú mismo sin sentirte culpable*, México: Editorial Pax
- Andrade-Palos P. y Reyes Lagunes I. (1996). Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. XII no. 1 y 2.
- Aranda, A. V. y García, F. (1987) Estudio correlacional entre autoconcepto entre y rendimiento escolar, en alumnos d nivel licenciatura le la U.P.I.I.C.S.A. [Tesis de licenciatura]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ballenato, G. (2006). *Habilidades para el éxito en Contexto Educativo* –Revista digital de Educación y Nuevas tecnologías. Consultado en: <http://contexto-educativo.com.ar/2006/1/nota-03.htm>
- Baum, S. (1998). Algunas variables que intervienen en el éxito escolar de los alumnos de la carrera de Médico cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM [tesis de maestría]. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. (3ª. Edición). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México, siglo veintiuno. Editores.
- Camacho, V. M., Moreno, C. S. Y Hernández, R. A. (1994). Locus de control, escolaridad de los padres y rendimiento académico en adolescentes. *La psicología social en México*. Vol. V AMEPSO.
- Campos, T. (1999) *Bienestar subjetivo y locus de control en jóvenes mexicanos*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología UNAM.
- Canales del Olmo, E. (1991). *Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato*. Tesis de maestría. D. F., Facultad de Psicología, UNAM.

- Canda, F. (1999). Diccionario de Pedagogía y Psicología. Madrid, España: Cultural.
- Carriego C. y Murray G. (2005) La Asertividad como Habilidad Social. En Aprender a Vivir Juntos. Novedades Educativas N° 175.
- Carriego C., Murria G. (2005). La Asertividad como habilidad social: cuando todo queda en palabras (sin gritos y sin peleas). Novedades educativas. 175 (Julio) 7-10.
- Contreras Vázquez, R. (1993). Relación entre el rendimiento escolar y las características individuales de los estudiantes. Tesis de licenciatura. D. F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Contreras, S. (1994). La autoestima y la motivación en el rendimiento escolar. En Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 48 noviembre, pp. 105-108).
- Correa F. e Ito M., (2007) Motivación y desempeño escolar en estudiantes de nivel medio superior: Diferencias encontradas por sexo. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. XXIII, No. 1, pp. 1-14.
- Diccionario de la Lengua Española (1956), Real Academia Española
- Díaz Guerrero R. (1994). Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología, México, Trillas
- Flores M., y Díaz-Loving R., y Rivera, A. (1987). MERA: Una Medida de Rasgos Asertivos para la Cultura Mexicana. Revista Mexicana de Psicología, 4 (1) 29-35.
- Flores, M. (2002). Asertividad: Una habilidad social necesaria en el mundo de Hoy. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. Vol. 17, segundo trimestre, 221,34-47.
- Flores, M., (1994). Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología UNAM
- Flores, M., Castillo T, y Briceño J. (1996). Medición de la Asertividad en Estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. Revista de la

- Universidad Autónoma de Yucatán. Vol. 11, No. 198, julio, agosto, septiembre, 27-35.
- Flores, M., y Aguilar C. (1998). Asertividad versus Abnegación en una Cultura Tradicional. *La psicología social en México*. Vol. VII, pág. 1-6
- Flores, M., y Díaz-Loving R. (1995). Desarrollo y Validación de una Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes. *Revista Mexicana de Psicología*. 12 (2) 133-144.
- Flores, M., y Díaz-Loving R. (2002) Asertividad: Una Alternativa para un Óptimo Manejo de las Relaciones Interpersonales. México. Universidad Autónoma de Yucatán. Miguel Ángel Porrua,
- Flores M., y Díaz-Loving, R. (2004). Escala Multidimensional de Asertividad EMA, Cuadernillo de aplicación. México. Editorial Manual Moderno.
- Flores M., y Díaz-Loving, R. (2008) Una Visión Etnopsicológica de la asertividad en Díaz-Loving, R (comp) *Etnopsicología Mexicana*. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero. Trillas. México.
- Gil F. y León J. (1998) *Habilidades Sociales, Teoría, Investigación e Interacción*. Madrid, Ed. Síntesis.
- González D. Corral V y Maytorena M.A (2002). Modelo Estructural de Locus de Control Escolar. *La Psicología Social en México; Asociación Mexicana de Psicología Social; Vol. 9; 276-281*.
- González G. S.I. (2004). La importancia del entrenamiento asertivo en la adolescencia. *Revista Mexicana de Pedagogía*. 14 (76) VI –XI
- Hernández, Fernández y Baptista, (2004)
- Kelly, J (2000) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Guía, Práctica para intervenciones*. España, Editorial Descleé de Brouwer
- Kissler, R. y Lichtenstein- Rother, L. (1983) *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid, España: Ediciones Rioduero.
- La Rosa, J. (1986). Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación. Tesis de doctorado. D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.

- López, E.; Villatoro, J.; Medina-Mora, M.E. y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. En *Revista Mexicana de Psicología*, XIII, 1. 37-47.
- Lomelí, G (1999). Locus de control en estudiantes universitarios: Un análisis confirmatorio. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol.16. no. 1 47-56.
- Macias, M. (1988). La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986. (Tesis de maestría). D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Magaña, L. (1996). Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes (Tesis de maestría). D.F., Facultad de Psicología, UNAM.
- Manso, J. (1991) Autoconcepto. Documento recuperado de Internet; [www.udec.cl/ssrevi/numero1/autoconcepto.htm](http://www.udec.cl/ssrevi/numero1/autoconcepto.htm), el día 12 de marzo de 2007.
- Medina, A. (1988) Autoestima y rendimiento académico de grado (Tesis de maestría). D.F., México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Moreno, P. (2007) Proyecto académico y política educativa en la UPN. Una visión retrospectiva. Más textos Núm 22. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, J. (2007). Asertividad, autorregulación y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, R. (1993). Locus de control: Diferencias por sexo y por edad. En *Acta Psiquiátrica*. 39(4), (pp.301-308)
- UPN (2006). Comportamiento de la matrícula en la licenciatura de psicología educativa, unidad Ajusco. 2006-1, Dirección de Planeación, UPN (documento Interno).
- Valles, A. Valles, C. (1996) Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular, EOS; Madrid, España. Weiner, B.(1972) Achievement motivation and attribution theory. General Learning press, Morristown, N.J.

- Ugartetxea, J. (2001) Motivación y Metacognición, más que una relación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 7 (2); 1138-94. consultada el 12 de noviembre de 2008, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm).
- Weiner, B. (1990). History of motivacional research in education. Journal of Educational Psychology. 82, 616-622.

## **Anexo 1**

### ***Escala Multidimensional de Asertividad*** **Flores y Díaz Loving (1995)**

#### **Factor I. Asertividad Indirecta**

1. Si un amigo (a) me dejara plantado (a) en un cita preferiría reclamarle por teléfono que personalmente
2. Me es más fácil decirle a un compañero que está trabajando menos que los demás integrantes del equipo por teléfono que personalmente
3. Me cuesta trabajo tomar una decisión sin la aprobación de mis padres
4. Me da pena preguntarles mis dudas a mis compañeros de clase
5. Puedo decirle a un compañero que cometí un error en clase con mayor facilidad por teléfono que personalmente
6. Prefiero no hacer la tarea por pena a pedir prestados los apuntes a un compañero
7. Me es más fácil negarme a acompañar a un amigo a algún lado por teléfono que personalmente
8. Prefiero disculparme por teléfono que personalmente con un amigo (a) de no haber acudido a una cita
9. Puedo decirle a mis padres que actuaron injustamente más fácilmente por medio de una carta que personalmente
10. Acepto salir con mis amigos aunque no lo desee
11. Me es más fácil pedir permiso a mis padres de salir a algún lugar por teléfono que personalmente
12. En las reuniones familiares me da pena hablar
13. Me es más fácil pedir prestados los apuntes a un compañero por teléfono que personalmente
14. Me da pena pedir libros que he prestado a un compañero
15. Frecuentemente pido disculpas a un amigo sabiendo que yo tengo la razón

#### **Factor II. No Asertividad en el área afectiva**

1. Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos a mis padres
2. Me da pena decirle a los hijos de mis amigos que dejen de hacer ruido
3. Me da pena pedir libros que he prestado a mis amigos
4. Me cuesta trabajo decir lo que pienso en presencia de mis padres
5. Me cuesta trabajo decirles a mis padres lo que me molesta
6. Me cuesta trabajo decir abiertamente a mis hermanos que me molesta que se entrometan en mis asuntos personales
7. Me da pena decirle a un amigo (a) que no le presto mi carro
8. Me da pena decirle a un amigo (a) que estoy ocupado (a) y no puedo atenderlo (a)
9. Si un compañero me pide prestado los apuntes de alguna materia los cuales voy a ocupar me cuesta trabajo decirle que no puedo prestárselos
10. Mis amigos nunca toman en cuenta mi opinión para decidir a donde vamos

### **Factor III. Asertividad en situaciones cotidiana**

1. Si una pareja cercana a mi en el teatro o en una conferencia está haciendo ruido le pido guarden silencio
2. Cuando viajo en un tren o camión y una persona está ocupando el lugar que me corresponde le pido que lo desocupe
3. Me quejo cuando hay mal servicio en restaurantes o en cualquier otro lugar
4. Me quejo con las autoridades pertinentes cuando tengo reservación para acudir a un espectáculo y no la respetan
5. Si algún prestador de servicio público no me atiende a tiende adecuadamente no dudo en denunciarlo a su jefe inmediato
6. Cuando la comida en un restaurante no ha sido cocinada a mi satisfacción me quejo de ello con el mesero
7. Si he adquirido boletos para viajar y los cancelan injustamente no dudo en reclamar

8. Si algún artículo que necesito de la tienda no tiene precio pregunto a la persona encargada
9. En un grupo de amigos doy mi punto de vista sobre el tema aunque no sea igual al de los demás
10. Si algún familiar abre mi correspondencia le pido que por favor no lo vuelva hacer
11. Cobra de más, se lo hago notar y le pido que rectifique
12. Denunciar a las autoridades pertinentes cualquier violación a los precios oficiales de algún artículo
13. Cuando subo a un taxi y me doy cuenta que el chofer me está cobrando de más le digo que me cobre lo justo
14. Reclamo cuando una persona que llegó después que yo es atendida antes
15. Acudo de inmediato a la oficina telefónica a reclamar por un cobro indebido de llamadas que yo no realice

#### **Factor IV. Asertividad por medios indirecto con autoridades**

1. Me es más fácil denunciar las inasistencias del maestro por carta que personalmente
2. Puedo expresar mi cariño hacia mis padres con mayor facilidad por medio de tarjetas y/o cartas.
3. Prefiero denunciar un abuso de autoridad por teléfono que personalmente

#### **Factor V. No asertividad en el área escolar**

1. Me da pena participar en clase por temor a la opinión de mis demás compañeros
2. Me incomoda expresar lo que pienso y siento en presencia de mis compañeros de clase
3. Me es difícil cuestionar el punto de vista del maestro

4. Me da pena pasar al frente a exponer un tema en clase por temor a la crítica de mis compañeros
5. Me cuesta trabajo decirle abiertamente a un maestro que está en un error
6. Siempre acepto lo que dice el profesor aun cuando no esté convencido del todo
7. Me cuesta trabajo decirle a mi profesor que el respeto debe ser mutuo



**Anexo 2**  
**Escala de Locus de Control**  
**(Andrade y Reyes Lagunes, 1998)**

**Factor 1. Afectividad**

- 52 Puedo subir en la vida si tengo suerte
- 58 Me va bien en la vida porque soy simpático
- 61 Puedo tener éxito en la vida si soy simpático
- 69 Mi éxito dependerá de lo agradable que soy
- 70 Muchas puertas se me abren porque soy simpático
- 81 Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo

**Factor 2. Internalidad**

- 55 El que yo llegue a tener éxito depende de mí
- 63 Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades
- 75 Mis calificaciones depende de mi esfuerzo
- 76 Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal
- 84 Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí

**Factor 3. Poderosos de macrocosmos**

- 60 No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno.
- 65 Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada
- 72 Mi país esta dirigido por muy pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada

79 El problema del hambre esta en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto

82 Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto

#### **Factor 4. Fatalismo 1**

53 Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte

77 El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte

#### **Factor 5. Fatalismo 2**

66 Muchas puertas se me abren porque tengo suerte

68 Puedo llegar a hacer a alguien importante si tengo suerte

### Anexo 3

#### *Ejemplo de la versión para aplicar los instrumentos*

1	Mi éxito dependerá de que tan agradable yo sea					
2	El obtener un buen trabajo depende de mi inteligencia					
3	Me empeño en buscar a la persona adecuada para casarme					
4	Mejorará mi vida si le caigo bien a la gente					
5	Sin proponérmelo llego a tener dinero suficiente					
6	Me relaciono con la gente porque el destino nos puso en el mismo camino					
7	El éxito que tenga dependerá de mis habilidades					
8	Mantengo a mis amigos porque soy amigable					
9	Mi familia se mantiene unida por obligación					