

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON
VARIABLES PSICOSOCIALES**

**TÉISIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA: FRANSILVANIA CALLEJAS PÉREZ

ASESOR: CUAUHTÉMOC G. PÉREZ LÓPEZ

MEXICO, D. F., AGOSTO DE 2010

ÍNDICE

| | | |
|---|----|--|
| INTRODUCCIÓN..... | I | |
| I. MARCO TEÓRICO | | |
| Rendimiento académico..... | 1 | |
| Autoconcepto..... | 5 | |
| Motivación..... | 12 | |
| Locus de control..... | 17 | |
| El rendimiento académico de los universitarios..... | 22 | |
| II. MÉTODO..... 30 | | |
| Instrumentos | 31 | |
| Procedimiento..... | 32 | |
| III. ANALISIS DE RESULTADOS..... 33 | | |
| Análisis por variables..... | 34 | |
| Análisis de acuerdo con las dimensiones..... | 36 | |
| IV. DISCUSIÓN..... 47 | | |
| V. REFERENCI | | |
| AS..... | 56 | |
| VI. ANEXOS..... | | |
| | 61 | |

RESUMEN

La presente investigación trata de un estudio correlacional realizado con alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivo observar la relación entre el rendimiento académico y variables psicosociales como el autoconcepto, la motivación de logro y el locus de control.

La muestra se integra por 283 alumnos de 3º, 5º y 7º que cursan la carrera de psicología educativa. A estos alumnos les fueron aplicadas tres escalas, la de autoconcepto, la de motivación de logro y la de locus de control.

Se realizaron análisis descriptivos de los puntajes obtenidos en las tres escalas, así como en el rendimiento académico. Asimismo, se realizó un estudio correlacional por variable y por dimensión, en el que se analizan las tres variables con relación al rendimiento académico. Este aspecto fue medido a través del promedio general y la situación escolar del estudiante. Los resultados indican que la relación entre estas variables se observa mejor en el análisis por dimensión que en el análisis por variable. Del mismo modo, se realiza la prueba t de student para comparar las diferencias entre grupos, considerando las variables turno y situación escolar. Considerando los valores de t y su probabilidad asociada se observan diferencias significativas, en las respuestas de los estudiantes, así, quienes estudian en el turno vespertino y son regulares muestran mejores puntuaciones en la variables psicosociales y en el rendimiento académico. Finalmente se realizó un análisis de varianza, en el que los alumnos de 5º obtienen mejores puntajes que los de 3º y 7º.

Introducción

El presente documento muestra un estudio correlacional realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual tiene como objetivo observar la relación entre el rendimiento académico y las variables psicosociales autoconcepto, motivación de logro y locus de control. La presente se sustenta en una revisión teórica en la que se puede apreciar que las investigaciones acerca del rendimiento académico se centraban en la inteligencia, considerando a ésta una variable estable y, por lo tanto fácil de medir; sin embargo, en propuestas recientes, algunos autores abordan un enfoque cognitivo-motivacional y proponen la relación entre el rendimiento académico y variables sociales, así como de personalidad, cognitivas e institucionales (Bricklin y Bricklin, 1975), (González y Touron, 1994), (Tapia y Cartula, 1996), (Tapia, 1997), (Tapia, 2000).

En el presente documento se observa que algunos autores proponen que las variables de personalidad se relacionan con el rendimiento académico directa o indirectamente ya que tienen un efecto motivacional (Castejón y Navas, 1992), (González y Touron, 1994) lo que podría significar que los alumnos se encuentran motivados a actuar de determinada manera de acuerdo con su personalidad, y particularmente con su autoconcepto (Broc, 1994), pues a partir de éste, hacen juicios y valoraciones sobre las propias capacidades. A su vez expresan que tanto el autoconcepto como la motivación de logro y el locus de control son constructos multidimensionales (Estrada y Ramírez 2001) en los que las características socioculturales juegan un papel importante, ya sea para construir el autoconcepto, como para definir las causas a las que se atribuyen los logros y fracasos así como los factores que motivan a los sujetos a alcanzar unas metas y no otras (Cortés y Flores 2002).

Por lo anterior el presente proyecto tiene como objetivo observar la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y el autoconcepto, así como con la motivación de logro y el locus de control, variables que según la revisión teórica son las que mejor predicen el alto o bajo rendimiento académico de los alumnos.

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación, ¿hay relación entre el autoconcepto, la motivación de logro, el locus de control y el rendimiento académico que presentan los estudiantes de la carrera de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional?, se hizo la aplicación de tres escalas que miden el autoconcepto (La Rosa, 1986), la motivación de logro (La Rosa, 1986) y locus de control (La Rosa, 1986) a alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional de tres diferentes semestres (3º, 5º y 7º) y la respuesta se relacionó con el rendimiento académico, medido a través del promedio de cada estudiante, así como del número de materias reprobadas, con el fin de determinar su situación escolar, es decir, si son alumnos regulares o irregulares.

Por lo anterior se abordan temas como el rendimiento académico, definido como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes identificado a través de su promedio general así como de su situación escolar. El autoconcepto, es la percepción que tiene uno mismo acerca de sus actitudes, sentimientos, conocimientos, capacidades, habilidades, apariencia física y aceptabilidad social (La Rosa, 1986), así como de la Motivación de logro, definida como las razones por las que un sujeto realiza ciertas acciones para conseguir un deseo interno (Ball, 1998) y sobre el locus de control, el cual se refiere a la creencia que cada uno tiene acerca los factores que controlan su vida ya sea internos o externos, controlables o incontrolables, estables o inestables (Sampascual, Navas y Castejón, 1994).

Al realizar la aplicación de los instrumentos y el análisis de resultados se puede observar que la relación entre las variables medidas, tanto de forma global como por dimensiones, es baja. Sin embargo en los análisis realizados por dimensión se aprecia de manera más clara, cómo las dimensiones de una variable se relacionan más con otras, pues como dice (González y Touron, 1994), no es lo mismo comparar el autoconcepto general con el rendimiento académico que compararlo con el autoconcepto académico, social o familiar. Lo anterior permite identificar el tipo de relación entre variables ya que funcionan como variables intermedias y, por lo tanto la relación no se da necesariamente de manera directa.

Al buscar una explicación sobre cómo se da el proceso enseñanza-aprendizaje y qué factores intervienen en dicho proceso, con el objetivo de mejorarlo algunos autores manifiestan que, así como la calidad de la enseñanza no explica la presencia de una educación exitosa o un aprendizaje significativo, tampoco lo explica la inteligencia o los

procesos puramente cognitivos de los alumnos, de este modo, han llegado a la conclusión de que el rendimiento académico, así como el aprendizaje depende, en alguna medida de otras variables de personalidad ya sean afectivas o motivacionales.

En ese caso, los resultados muestran que el promedio general de los estudiantes presentan una correlación negativa baja con la dimensión emocional 1 (estado de ánimo), es decir, el rendimiento académico se relaciona de forma negativa con el estado de ánimo de los estudiantes. Se observa también una correlación positiva baja con las dimensiones social 2 (sociabilidad expresiva, capacidad de expresión en el medio social) e iniciativa de la misma; una correlación positiva baja con la dimensión trabajo de la variable motivación de logro y la dimensión afectiva de la variable locus de control.

Lo anterior significa que los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, mantienen un menor rendimiento académico cuando mejor perciben sus sentimientos, y emociones, es decir a mejor estado de ánimo menor rendimiento académico. A su vez, presentan mejor rendimiento académico al tener un mejor autoconcepto sobre la capacidad de comunicarse con el medio social; así mismo, presentan mejor rendimiento académico si se encuentran más motivados por el trabajo y, finalmente, mantienen un mejor rendimiento académico mientras más relaciones afectivas tengan, mismas que les permiten alcanzar algunos objetivos.

Los resultados indican que los estudiantes de esta institución que participaron en el presente trabajo, se perciben como estudiantes con un buen autoconcepto tanto social como emocional, ético y ocupacional, así como en iniciativa. Respecto a la forma en que los estudiantes manipulan y organizan su medio físico y social para alcanzar sus metas con relación a la motivación de logro, se observa que está orientada a hacer las cosas lo mejor posible, mostrando un mayor esfuerzo por el trabajo realizado y a su vez haciendo uso de sus habilidades y destrezas. Con relación al locus de control se observa que atribuyen sus éxitos y fracasos tanto a factores internos como externos, controlables e incontrolables, estables e inestables.

Lo anterior sugiere que los estudiantes conceden igual importancia a la capacidad, el esfuerzo y la habilidad y, a las características personales para establecer relaciones sociales y emocionales.

Al sustentar que el mexicano concede mucha importancia a la crítica social y que sus éxitos y fracasos los atribuye tanto a su intervención directa como indirecta a través de las relaciones afectivas que establece (Díaz Loving y Andrade Palos, 1984) los resultados confirman dicha afirmación. En ese sentido los estudiantes de la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, atribuyen sus resultados tanto positivos como negativos a factores internos, principalmente el esfuerzo y a factores externos como la suerte; sin embargo como sugieren (Díaz Loving y Andrade Palos, 1984) dentro de los factores internos se considera a las relaciones sociales como un factor determinante ya que a través de las relaciones sociales que establecen pueden alcanzar ciertos objetivos, es así como hay alumnos con los que su aprendizaje se ve reflejado en sus notas y otros que sus notas son resultado de las relaciones sociales que establecen en el aula tanto con maestros como con compañeros.

Así mismo, hay alumnos que creen que su éxito o fracaso depende de la suerte y no de su esfuerzo o capacidad, por lo que se esfuerzan menos aceptando sus resultados como algo que no pueden cambiar aun esforzándose probablemente por haber experimentado frecuentes experiencias de fracaso (Manassero y Vázquez, 1995).

En ese sentido, sería relevante pensar no sólo en la importancia de mejorar la enseñanza, sino en fortalecer la participación de los estudiantes en su aprendizaje, valorando y modificando su percepción acerca de las causas de sus éxitos y fracasos y reorientando su motivación hacia el logro personal.

Por lo anterior, el presente proyecto aporta información acerca de la relación que existe entre el rendimiento académico y algunas variables psicosociales como el autoconcepto, la motivación de logro y el locus de control, y el contraste de los hallazgos con los de estudios realizados en instituciones de México y de otros países.

De la misma manera, podrían utilizarse como un elemento más para justificar la necesidad de incluir el reforzamiento de características de personalidad en el aula y, contar así, con estudiantes más motivados a aprender que a evitar el fracaso.

I. RENDIMIENTO ACÁDEMICO

A lo largo de la historia el sistema educativo ha tenido una serie de dificultades respecto al desempeño y aprovechamiento de sus estudiantes. Se observa un alto grado de deserción, fracaso escolar y reprobación, entre otros problemas. Este fenómeno ha llamado la atención a los investigadores interesados en mejorar y optimizar la educación para formar a estudiantes mejor preparados.

Tal es el caso de Castejón y Navas (1992) quienes realizaron un estudio sobre los determinantes del rendimiento académico. En el mismo, los autores proponen tres categorías sobre los factores relacionados con el rendimiento académico: los determinantes personales, los escolares y las variables contextuales. La primera categoría se compone de variables de tipo académico, intelectual, motivacional y autoconcepto; la segunda categoría corresponde a las variables relacionadas con la institución educativa; la tercera, hace referencia a variables tales como el nivel cultural y económico de la familia.

En dicho estudio se plantea no considerar la inteligencia como el único factor determinante del éxito del alumno en la escuela; sin embargo, se menciona que ha sido el más estudiado en relación con el rendimiento académico. Los autores concluyen que ese factor es el más estable.

Al respecto, Broc (1994) coincide al concluir que el rendimiento académico ha sido considerado resultado sólo de la inteligencia; no obstante, las nuevas investigaciones tratan de explicarlo relacionándolo con otras variables, por ejemplo, el autoconcepto y la motivación. Respecto a estas dos variables, el autor sugiere que las relaciones entre alumno y profesor, así como los comentarios y expectativas que el docente tiene del alumno, inciden en la manera en que el alumno se percibe; por lo tanto, se generan en él sentimientos traducidos en motivación y percepción de su autoeficacia.

En ese mismo estudio, realizado con niños de primaria, Broc (1994) informa que la inteligencia o capacidad intelectual es la variable que mejor predice el rendimiento académico; dicha capacidad no es entendida como el nivel del CI, sino como el rendimiento final del alumno; es decir, los logros que pueden observarse de manera fehaciente tanto por el alumno como por el profesor. Se sugiere también que, para brindarle al alumno mayores posibilidades de éxito, es necesario basarse en los conocimientos previos de éste, para así obtener mejores resultados y mejorar la evaluación de la propia competencia académica, e incidir positivamente en la motivación.

El autor sugiere, además, que el estudio del rendimiento académico debería hacerse relacionándolo con componentes afectivos, adaptativos, de aceptación y seguridad personal, pues está íntimamente relacionado con autoconcepto y autoestima.

Por otro lado, López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996) coinciden en que el rendimiento académico se relaciona con diversos factores; asimismo, consideran importante conocer cuál es la autopercepción de los alumnos sobre su rendimiento académico, pues son ellos quienes se evalúan con el fin de poner a prueba sus competencias. Dichos autores concluyen que hay relación entre lo que las personas piensan de sí mismas, las habilidades que poseen y su rendimiento académico. Así, se observa que hay una fuerte relación entre la autopercepción del rendimiento académico y las calificaciones que obtienen los alumnos.

Al respecto, Bricklin y Bricklin (1975) opinan que entre los factores para explicar el bajo o alto rendimiento académico se encuentran a) el psicológico, b) el fisiológico, c) el sociológico y d) el pedagógico. Sin duda, es el factor psicológico el que se presenta con mayor frecuencia. Dentro de ese factor los conflictos emocionales explican entre el 40 y el 90% de los problemas de rendimiento académico. Por lo tanto, los alumnos con dificultades, para mantener un rendimiento académico alto por cuestiones emocionales, presentan problemas de confianza en sí mismos. La falta de confianza puede hacer que el alumno no preste atención a la clase y se encuentre más preocupado por preservar su valía personal, en consecuencia, rinde menos.

A su vez Bricklin y Bricklin (1975) exponen que es común encontrar, en las escuelas, a alumnos con rendimiento insuficiente, quienes generalmente son varones. Algunos

investigadores coinciden en que el 80% de los alumnos con problemas académicos son hombres, estos problemas son precisamente de rendimiento.

Los autores agregan que los problemas académicos que enfrentan los alumnos no siempre se asocian con las bajas calificaciones. Éste es uno de los errores más frecuentes al evaluar el rendimiento de los alumnos, puesto que las bajas notas no pueden explicar por sí solas el rendimiento porque no están en función de la capacidad del alumno. Obtener un 6 para un alumno puede ser signo de buen rendimiento, pero para otro puede ser un síntoma de mal rendimiento académico. Por lo tanto, la interpretación de las notas debe ser objetiva, es decir se debe considerar la capacidad del alumno para poder valorarla.

El alumno con alto rendimiento académico puede ser también un alumno con notas bajas, cuyo esfuerzo le ha permitido superar aquello que su capacidad ofrece, porque se encuentra en un ambiente favorable, está motivado intrínsecamente a conseguir sus metas, tiene seguridad en sí mismo, conoce sus capacidades y sus limitaciones. El niño que no se esfuerza u obtiene notas bajas, aún cuando tiene gran capacidad para lograr un aprendizaje óptimo, manifiesta bajo rendimiento académico (Bricklin y Bricklin, 1975).

De acuerdo con lo anterior, el rendimiento académico es un factor que se fundamenta no sólo en la inteligencia, sino en variables secundarias como la personalidad y características externas como las pedagógicas (Ségure, Solar y Riquelme, 1994). Estos autores explican, también, que las variables psicosociales inciden en el logro académico de los estudiantes; por ello es necesario que las escuelas faciliten a sus estudiantes recursos humanos y materiales para favorecer su aprendizaje; además es necesario proveerlos de estrategias de aprendizaje y de programas para el desarrollo de variables afectivas, con el fin de mejorar la autoestima general y social.

Por su parte Alcántar, Villatoro, Hernández y Fleiz (1998) realizaron un estudio con adolescentes. De su estudio concluyen que la conducta del estudiante en la escuela y su rendimiento académico son parte de un modo de vida; del mismo modo, sugieren que los estudiantes con rendimiento académico alto muestran también una autoestima global y social mayor que el grupo de rendimiento medio. Así, un alto rendimiento se asocia con una alta

autoestima y, a su vez, el rendimiento bajo se asocia con falta de interés hacia la escuela; se disminuye, de esta manera, la motivación, la atención, el compromiso y la responsabilidad.

Pero ¿qué piensa el adolescente acerca de su rendimiento académico? Castro, García, Arias, Barrientos y Pérez (1997) exponen que algunos adolescentes manifiestan la sensación de estar perdiendo el tiempo, mientras que otros se sienten satisfechos por sus logros; unos más consideran su rendimiento académico como resultado de su esfuerzo y a otros les produce agrado que su padres estén satisfechos por sus logros.

En tanto, los autores explican que el compromiso del estudiante en la escuela depende de la manera en que valora su rendimiento. Así, los adolescentes más jóvenes (14 años) y los de mayor edad (18 años) manifiestan estar perdiendo el tiempo en sus estudios, mientras que los otros se muestran más optimistas. Sin embargo, parece ser que aún cuando los adolescentes consideran estar perdiendo el tiempo están satisfechos con su rendimiento.

En este sentido, González y Touron (1994) explican que el rendimiento académico se asocia con variables de personalidad que intervienen, tanto en los logros como en la forma en que se interpretan dichos logros. Por lo tanto, sugieren que en el proceso educativo intervienen otras variables además de la inteligencia, y que de ninguna manera, se debe ignorar esa situación. Reconocen, del mismo modo, que la relación entre rendimiento académico y autoconcepto se da por variables intermedias que definen el grado de relación entre éstas. Por ello resulta importante diferenciar el nivel de generalidad de algunas variables, puesto que el rendimiento académico relacionado con el autoconcepto general puede ofrecer pocas posibilidades de observar en qué medida las variables se afectan, a diferencia de los resultados que se pueden obtener de la relación entre rendimiento académico y autoconcepto académico, o mejor aún, de algún área académica específica.

Por otro lado, Castejón y Navas (1992) sugieren que los determinantes del rendimiento académico se sitúan principalmente en variables individuales como la capacidad intelectual, el rendimiento previo, el autoconcepto y la motivación. Exponen que el autoconcepto se relaciona con el rendimiento a través de la motivación.

Por su parte, Suárez, González, Avalde y Valle (2001) proponen que el rendimiento académico está determinado también por el tipo de estrategias utilizadas. Lo anterior, agregan los autores, se debe a que las estrategias de los estudiantes tienen una orientación conductual, cognitiva o metacognitiva determinada por el conocimiento de dichas estrategias, por la disposición y voluntad del estudiante para utilizarlas. En otras palabras, por el tipo de motivos que tiene para actuar: su motivación, autoconcepto, atribuciones realizadas, las expectativas, el interés y las metas académicas. Sugieren además que la conducta del estudiante está dirigida a la consecución de metas; estas metas a su vez, promueven en el estudiante un grado y tipo de motivación.

Por esto, los estudiantes cuya meta es reforzar su ego, elegirán estrategias metacognitivas; quienes presentan una motivación de logro, elegirán metas de aprendizaje; y quienes desean evitar el esfuerzo y evitar quedar mal ante los demás, elegirán metas de tarea (Suárez et. al 2001).

A su vez Navas, Sampascual y Castejón (1991) plantean que en el rendimiento académico interfieren variables motivacionales. De acuerdo con ello, sugieren que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento académico de sus alumnos, se relaciona con el desempeño de los alumnos. Así, concluyen que las expectativas, tanto de docentes como de alumnos, son buenos predictores del rendimiento académico.

Desde esta perspectiva es claro que el rendimiento académico de los alumnos no sólo se relaciona con la inteligencia sino con muchos otros factores de manera directa o indirecta, pero que de igual manera, conviene tomarlos en cuenta como el caso del autoconcepto y la motivación, entre otras variables.

AUTOCONCEPTO

Para Cardenal y Fierro (2003), el autoconcepto es una serie de juicios descriptivos y evaluativos sobre la propia persona, características propias, reales o imaginarias que le permiten a esa persona conocerse y valorarse. Está asociado con la autoestima porque a partir de las características que se poseen en aspectos como el comportamiento, apariencia

física, popularidad, felicidad y satisfacción, se hace una valoración positiva o negativa de las mismas para definir el grado de autoestima.

En ese sentido, Broc (1994) considera que el autoconcepto se refiere a la representación interna y el conocimiento de sus propias capacidades, características, habilidades, destrezas y limitaciones en diferentes dimensiones de su vida (social, familiar, escolar, física). Dado que la autoestima es un elemento afectivo que valora al autoconcepto, es importante reconocer las características personales y aceptarlas. Además, agrega el autor, el autoconcepto se construye del reconocimiento de capacidades, cualidades, destrezas y habilidades.

Al respecto, Álvarez, Núñez, Hernández, González y Soler (1998) opinan que el autoconcepto de una persona se va construyendo a través de la interpretación de lo que sucede a lo largo de su vida, de las experiencias que ha tenido en los diversos espacios. Así, se construye un autoconcepto diferente en cada una de las dimensiones de su vida, aunque finalmente tiene un autoconcepto general de su persona.

Los autores agregan que el autoconcepto es un elemento que permite regular la conducta del sujeto, pues se trata de una evaluación de las características que se poseen y la relación que se establece con lo que se pretende hacer. El autoconcepto es, entonces, un elemento que define la motivación del alumno para actuar de una forma determinada y da oportunidad de predecir la conducta futura de las personas.

Por lo tanto, sostienen que el autoconcepto se fundamenta en la conducta pasada y a su vez determina la conducta futura; de esta manera, se puede fijar el tipo de objetivos, metas, expectativas, intereses, entre otros aspectos.

De acuerdo con lo anterior, Broc (1994) dice que el rendimiento académico está relacionado con el autoconcepto académico y con la evaluación que de él se hace. Esto define el tipo de motivos por los cuales el alumno realiza una tarea y la manera en que la realiza.

En el mismo sentido, Rosenberg (1975) explica que la evaluación de sí mismo permite conocerse y saber en qué se es capaz y en qué no. Esto permite al sujeto orientar sus metas

de manera correcta, ya sea para aminorar sus deficiencias o para potencializar sus cualidades, siempre y cuando se acepte como es.

Por ese motivo es primordial conocer las propias características en las diferentes dimensiones (social, física, escolar, emocional, intelectual y afectiva) con el fin de tener claro qué se puede hacer con facilidad y qué requiere de mayor esfuerzo. Al existir una gran diferencia entre lo que se es y lo que se quiere ser, algunos alumnos no se pueden plantear metas reales, aspiran a mucho y pueden conseguir poco, lo que representa una experiencia de fracaso que puede presentarse con frecuencia si no hay conciencia de la autoeficacia (Muñiz y Andrade, 2000).

En virtud de ello Guitart (1999) considera importante, en la valoración de la personalidad, el yo real y el yo ideal. Entre menos alejado esté el autoconcepto o la percepción de las capacidades de aquello que se desea, es más probable contar con una autoestima alta por la consecución de los éxitos obtenidos o por saber afrontar con moderación los fracasos.

Por su parte, La Rosa (1986) propone que el autoconcepto en los mexicanos se divide en nueve dimensiones: social afiliativo, estado de ánimo, social expresivo, afectivo, ocupacional, salud emocional, ética, iniciativa y accesibilidad. Tras haber realizado diversos estudios para validar algunos instrumentos con el fin de medir objetivamente autoconcepto, motivación de logro y locus de control, el autor encuentra que cada uno de los constructos es multidimensional y que, además, existe cierta relación entre estas tres variables.

Desde esta perspectiva, Cortés y Flores (2002) proponen que el autoconcepto de las personas va a depender del grupo o cultura a la cual pertenecen. Para ello, realizaron un estudio cuyo objetivo fue determinar el perfil del autoconcepto en niños mexicanos. Los autores informan que el autoconcepto se divide en cinco factores: social expresivo, control externo, romántico, inteligencia emocional y ético moral. En el documento se concluye que los niños se perciben como poseedores de características positivas; sólo los mayores se perciben como enojones, criticones y rebeldes.

Sin embargo, algunos autores (Serrano y Vera, 1998; Valdez, González y Ochoa, 1998) sugieren que no es posible decir que todos los mexicanos consideran importantes los

mismos elementos para definir su autoconcepto, ya que en los estudios realizados encuentran que cada entidad tiene una serie de particularidades que los define como personas. Así, los jóvenes sonorenses no se perciben a sí mismos de igual manera que los colimenses, aunque coinciden en considerar la rebeldía como algo positivo.

Es importante, entonces, resaltar la opinión de Espinosa y Reyes (2000), quienes sugieren que así como hay diferencias sobre la importancia de algunas características en estudiantes de diferentes Entidades Federativas, se manifiesta también diferencia de acuerdo a cada familia, puesto que cada una de ellas tiene valores propios. Así mismo, explican que la familia es uno de los contextos sociales de mayor influencia en el sujeto al momento de construir su autoconcepto pues es el espacio más inmediato. Por lo tanto, concluyen que sí hay relación directa entre el nivel de autoconcepto y el ambiente familiar.

Por su parte Cortés, Flores, Carrillo y Reyes (2000) indican que el autoconcepto se relaciona con el ambiente familiar por estar implicados, en ambos, elementos tales como el apoyo, la comunicación, el rechazo o aceptación hacia el sujeto; así, concluyen que los niños en familias donde se da mayor comunicación y son más aceptados, poseen un autoconcepto mayor.

De acuerdo con lo anterior la construcción del autoconcepto se relaciona con aquellas características que se consideran como favorables o desfavorables dentro de una cultura; por lo que se toman muy en cuenta las capacidades que se poseen para realizar ciertas cosas. De esta manera su autoconcepto es bueno o malo en función de su eficacia al enfrentarse con ciertas tareas.

Definiendo a la autoeficacia como la creencia que hay sobre las propias capacidades; estas capacidades pueden ser generales o particulares. Así, la autoeficacia general es conocer qué tan competente se considera uno mismo para enfrentar los retos de la vida; en particular se refiere a dimensiones específicas, por ejemplo en la escuela, identificar qué tan competente es para afrontar las tareas y retos académicos. Pero aún dentro del ámbito académico, se puede considerar a sí mismo más competente en unas materias que en otras (Bandura, 1999).

Según esto los alumnos con un alto sentido de autoeficacia académica manifiestan mayor seguridad en sí mismos, lo cual les permite tener una actitud más activa y positiva frente al aprendizaje. Así mismo, experimentan más una motivación intrínseca determinada por el deseo de aprender y no por el temor a quedar ridiculizado (Broc, 2000).

Por su parte, Branden (1995) sugiere que la autoeficacia personal se asocia con la competencia. Por lo tanto las experiencias de éxito en algunas tareas permite creer o estar consciente de ser eficaces en algo, esa confianza sobre las capacidades da oportunidad de experimentar nuevas cosas sin temer al fracaso; no se trata sólo de la valoración de las cualidades, sino de las capacidades, ya que éstas requieren de mayor esfuerzo para demostrar que se tienen.

En contraste, Bandura (1999) considera que la autoeficacia se relaciona con la necesidad de logro, esto se debe a que la persona actúa en función de las capacidades que cree tener, se plantea la necesidad de aprender o conservar la valía personal. Por esa razón, tanto el autoconcepto, como la autoeficacia están asociados con la autoestima y permiten al sujeto establecer la toma de decisiones para actuar. De ese modo, se puede definir qué tipo de motivos tienen para realizar una tarea u otra, qué les motiva o por qué razón actúan de una manera frente a una tarea. Todo esto se relaciona también con las experiencias que se han vivido.

En relación con lo anterior, Bandura (1987) explica que las experiencias de éxito y fracaso pueden beneficiar o afectar al sujeto mientras construye su autoestima, pues éste tiende a generalizar las experiencias desagradables. Al afrentarse con demasiadas experiencias de fracaso, las acciones del alumno pueden representar una amenaza para su autoestima; por ello, se tiende a plantear menos expectativas de éxito, o de manifestar conductas de evitación. Por lo tanto, si un alumno es generalmente incompetente para alcanzar sus metas, su eficacia personal es baja y su autoconcepto en algunas áreas es negativo, esto se refleja en una autoestima baja.

Sin embargo, Tapia (2000) sugiere que las experiencias de fracaso no siempre afectan negativamente, depende, también, de las propias expectativas y el modo de afrontar el

fracaso. Las repetidas experiencias de fracaso, no siempre llevan a creer que no se es capaz, es decir, la interpretación del éxito o fracaso depende del tipo de metas planteadas.

En consecuencia, sugiere Branden (1995), el ser humano debería tener conciencia de sus actos, pues se obtienen ciertos resultados en función de sus metas y acciones. Las personas siempre buscan tener éxito, pero no se aseguran de su capacidad para lograr lo que se proponen, si lo hicieran podrían sentirse felices por el esfuerzo realizado. Propone, entonces, que la confianza para afrontar los desafíos está relacionada con la autoeficacia. Sin embargo, una autoestima alta tampoco garantiza la eficacia del sujeto, no sólo necesita una autoestima sana, sino también mucho esfuerzo para no fracasar.

En ese sentido, Tapia (2000) explica que las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito o el fracaso están relacionadas con las expectativas de éxito. Los sujetos con autoeficacia alta, regularmente logran el éxito porque hay seguridad en sí mismos; en tanto, los de poca confianza tienen, con frecuencia, resultados poco favorables traducidos en sentimientos negativos para su autoestima.

Desde esta perspectiva, Beltrán (1998) propone que las personas con autoestima sana pueden plantearse metas realistas para elegir tareas con un grado de complejidad adecuado con sus capacidades.

Por su parte, Muñiz y Andrade (2000) exponen que los sujetos muestran inconsistencias entre su autoconcepto real y el ideal, por lo que no son capaces de percibir objetivamente sus características, capacidades y habilidades para afrontar las tareas y dificultades que se les presentan, tanto las intelectuales, como las sociales o las físicas.

Por lo tanto, el alumno debe considerar que su competencia académica es diferente de la de todos sus compañeros; unos pueden tener mayor o menor competencia y eso no significa que sean mejores o peores. La aceptación sobre la propia competencia y la de sus compañeros será lo que permita tener una conducta positiva para establecer relaciones sociales positivas y asegurar el aprendizaje (Harter, 2001).

Si los alumnos consideraran el éxito o fracaso como resultado del esfuerzo y no sólo de la capacidad, darían un significado diferente a los resultados obtenidos. Los resultados se relacionarían con el compromiso y esfuerzo de los alumnos frente a una tarea y no únicamente a su capacidad. Así, es posible que su motivación se oriente hacia metas de aprendizaje (Guitart, 1999).

El autor agrega que la creencia que el alumno tiene de su eficacia es un elemento importante para definir su motivación por aprender. La autoeficacia académica se relaciona con los juicios sobre su persona respecto a la capacidad para afrontar las tareas escolares, desde aquellas muy sencillas hasta las más complejas.

Con base en lo anterior, Bandura (1999) dice que las creencias de autoeficacia influyen sobre la motivación de los alumnos para aprender, el nivel de eficacia que el sujeto tiene o cree tener, le va a permitir elegir unas tareas y no otras. Creerse eficaz no tiene que ver con alguna tarea en especial, sino con la capacidad de poder afrontar los problemas de manera inteligente donde lo más importante no es quedar bien, sino aprender. De la percepción de esos resultados depende el éxito o el fracaso.

La percepción sobre su autoeficacia definirá, en determinado momento, su esfuerzo al enfrentarse con una actividad académica, así como su persistencia en ésta. Por ello es importante tener en cuenta a qué atribuyen sus logros y fracasos estos alumnos para saber sobre qué fundamentan su autoeficacia y si ésta es real o no, para determinar sus expectativas (Bandura, 1999).

En ese sentido Álvarez et. al (1998) proponen que la percepción de las propias competencias influye en el tipo de motivación que tiene la persona, ya sea intrínseca o extrínseca, además de la congruencia entre lo que se pide a los alumnos y lo que normalmente éstos son capaces de hacer.

Por ello, es importante orientar a los estudiantes para conocerse a sí mismos, tener un concepto positivo de sí mismos basado en aspectos reales de autoeficacia (Broc, 2000). Además, es necesario para ello saber que la valía personal no se construye a partir de características exteriores a él, sino de la capacidad de valorarse tal y como es. Todo esto le

permitirá sentirse bien consigo mismo, experimentar mayor satisfacción con su persona, seguridad en sí mismo y capacidad para percibir sus habilidades, virtudes y defectos, de tal manera que pueda mantener un equilibrio personal para plantearse metas de aprendizaje. La principal cuestión es conseguir sentirse motivado intrínsecamente, es decir, responder a sus propias necesidades y no aquellas que los demás esperan de él.

Respecto a lo anterior es importante recordar que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico no se da de manera directa. En el proceso interviene con una función fundamental, la motivación.

MOTIVACIÓN

La motivación es un elemento que permite al sujeto actuar de forma particular frente a cada problema al que se enfrente (Tapia y Cartula, 1996). Los autores agregan que el conocimiento de las cualidades y capacidades y la confianza que hay en éstas, permite establecer un tipo de metas y orientar la motivación hacia un sentido.

Por lo tanto, es importante mencionar que la motivación se entiende como un conjunto de variables que activa la conducta, que permite al sujeto orientar sus acciones hacia algún sentido con el fin de alcanzar el objetivo propuesto (Tapia y Cartula, 1996).

Por ese motivo, los autores mencionan que las expectativas de éxito y la confianza en sí mismo, al tratar de alcanzar las metas propuestas, ayudarán a construir una imagen más positiva de sí mismos.

En ese sentido Granado (2002) sugiere que la influencia de variables cognitivas en el rendimiento académico es sólo una parte del proceso enseñanza-aprendizaje; es necesario, entonces, considerar la variable afectivo-motivacional, con el fin de conocer, qué metas pretende alcanzar el alumno, qué lo motiva y cómo interpreta sus éxitos y fracasos. Todos esos elementos explican su actitud y actuación para seleccionar las estrategias adecuadas al resolver sus tareas y lograr así un mayor aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, Marín, Infante y Troyano (2000) sugieren que el nivel de inteligencia general no siempre explica el bajo o alto rendimiento académico como tampoco el fracaso, pues existen factores motivacionales que definen la actuación del alumno para rendir en la escuela.

De igual manera Garrido y Rojo (1996) explican que los factores personales, ambientales y de conducta funcionan como elementos que mediatizan las expectativas de autoeficacia, y éstas a su vez funcionan como un factor motivacional para el alumno. En el estudio realizado por estos autores, se confirma una importante incidencia en el rendimiento académico de los alumnos, de la creencia que los sujetos tienen sobre su capacidad y sobre la dificultad de la tarea. En ese sentido, se menciona que las mujeres perciben las tareas numéricas como muy difíciles y manifiestan un bajo rendimiento en ellas a diferencia de los hombres que se consideran muy competentes y mantienen mayores expectativas de autoeficacia.

Cardenal y Fierro (2003) mencionan que la expectativa para construir una autoestima positiva en la escuela depende de las calificaciones obtenidas. De este modo, los sujetos con autoestima alta tienden a afrontar tareas de mayor dificultad y a resolverlas con éxito porque hay confianza en sí mismos. Esos logros pueden reforzar los niveles de autoestima y orientar la motivación.

Por otra parte, Cava y Musitu (2000b) explican que la relación profesor-alumno se correlaciona con el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos, debido a que las expectativas de éste y de las capacidades de los alumnos va a surgir el grado de motivación para aprender.

De manera semejante Branden (1995) menciona que si el maestro confía en el potencial de sus alumnos, su capacidad para aprender y para relacionarse socialmente, tendrá elementos para ayudarlos a rendir mejor en la escuela y aprender más.

Por lo tanto, el profesor es un elemento importante para configurar la motivación de los alumnos. La actuación del alumno está íntimamente relacionada con las metas que desea conseguir, ya sea las de aprendizaje o de aprobación; por esta razón es importante ayudarle

al alumno a construir metas internas para lograr adquirir autonomía y controlar su propio aprendizaje (Tapia, 2000).

Por otra parte Tapia y Cartula (1996) consideran que el dominio del docente sobre la materia puede resultar un elemento de motivación para el alumno, así como la organización de los contenidos, las actividades, la forma y los criterios de evaluación.

En el mismo tenor, Coll (1990) argumenta que la motivación de un alumno se relaciona con su autoconcepto y autoestima, principalmente porque se observa en la competencia académica manifestada dentro del salón de clase, donde ejecuta las tareas escolares que le permiten construir su conocimiento; ese entorno está definido por las relaciones sociales, lo cual le permite reafirmar su autoeficacia y evaluarla en función de los valores del grupo. En la escuela se aprende no sólo contenidos, también se aprende actitudes que permiten establecer el desarrollo de la personalidad, en algunos casos, esto es perjudicial para los alumnos; es decir, si los docentes no saben cómo motivar a sus alumnos, en su intento por hacerlo, logran todo lo contrario.

Por ello, en el salón de clases los alumnos se encuentran con múltiples factores que les permiten elevar o disminuir su autoestima según sea la personalidad de cada uno; entre esos factores según Branden (1995) y Tapia (1997) se encuentran los siguientes:

- a) La personalidad del docente.
- b) Las expectativas del docente sobre los alumnos.
- c) El clima de la clase.
- d) Normas de convivencia en clase.
- e) Relaciones sociales en el grupo.
- f) Expectativas del propio alumno sobre su rendimiento.
- g) La autoeficacia académica y notas obtenidas.
- h) Autoconcepto y autoestima de cada uno.

Al respecto, González y Touron (1994) explican que el grado y tipo de motivación depende de muchos elementos, tanto de los ya mencionados como del valor que se le da a la meta y

las expectativas que se tiene para conseguir dicha meta, además para definir la orientación motivacional, ya sea intrínseca o extrínseca.

La motivación intrínseca se refiere a la fuerza interior que impulsa al sujeto a hacer las cosas, el esfuerzo se centra primordialmente en el alumno (Tapia y Cartula, 1996). En ese sentido, Beltrán (1998) describe esta dimensión de la motivación como las metas internas del alumno; es un aspecto que permite a éste experimentar un sentimiento de competencia. El alumno es autónomo y elige las tareas adecuadamente a partir de su interés, curiosidad o necesidad personal para aprender.

La motivación extrínseca está asociada con elementos externos al alumno; realizar o concluir la tarea tienen que ver con la oportunidad de conseguir refuerzos externos ya sea emocionales o materiales (Tapia y Cartula, 1996).

Beltrán (1998) se refiere a la motivación recibida desde fuera, en la que los premios y castigos actúan como reforzadores de la conducta del sujeto; los alumnos con este tipo de motivación tienden a prestar mayor atención a las demandas sociales y tratan de evitar el fracaso o alcanzar el éxito para evitar el fracaso; su interés se centra en quedar bien con los demás para sentirse bien consigo mismos.

La motivación de logro por su parte, se refiere a la planificación de una serie de acciones y sentimientos para conseguir un deseo interno, por ejemplo adquirir un sentimiento de autoeficacia mayor. Se busca obtener un logro interno, más que gratificaciones externas, aunque éstas vienen acompañadas de la satisfacción interna de haber logrado lo que se propusieron. Las personas con alta motivación de logro tienden a plantearse metas a mediano y largo plazo, porque sus aspiraciones representan un grado de complejidad elevado para asegurar sentirse satisfechos por lo que hacen (Ball, 1998).

El autor agrega que existen métodos para aumentar la motivación de logro de los alumnos, por ejemplo, enseñarles a ver las tareas no como algo competitivo, sino como algo que les puede permitir sentirse felices y competentes por hacerlo.

En contraste, Garrido (1991) opina que el motivo de logro tiene que ver con el propósito de alcanzar una buena actuación en situaciones que implican competencia tratando de alcanzar la excelencia. Por lo anterior, menciona que los alumnos con alto nivel de logro tienen un rendimiento significativamente mayor que los de bajo nivel de logro; los primeros se saben competentes y están seguros de sus capacidades como para elegir tareas adecuadas y terminarlas con éxito. Finalmente, explica que el logro es mayor cuando el éxito en la tarea permite la consecución de un éxito posterior.

Así mismo, Mc. Clelland (1989) explica que el motivo de logro es actuar por obtener un bien propio, la satisfacción intrínseca de hacerlo bien y saberse capaz de poder afrontar las dificultades que se le presentan. Es una manera de mostrar la inteligencia, no para quedar bien con los demás, sino para sentirse competente en lo que hace.

El autor sugiere que este tipo de motivación ayuda a los sujetos a persistir en la tarea e incrementar su rendimiento académico, porque aun cuando fracasan, el reto se les hace aún más interesante y tienden a dedicarle mayor atención a esa tarea.

De otro modo sucedería, tal como Tapia (2000) lo explica, que el alumno puede evitar la tarea aun cuando cuenta con la habilidad cognitiva para realizarla porque da demasiada importancia a la crítica; la falta de seguridad sobre sus capacidades puede limitar su actuación.

Del mismo modo, si un alumno está motivado para aprender puede tener mayores experiencias de éxito en su aprendizaje e incrementar su autoestima. La imagen de sí mismo le permite tener mayor disposición para aprender; en consecuencia, al tener un aprendizaje mayor, es posible reconocerse como más eficaz (Tapia y Cartula 1996).

Por lo tanto, las consecuencias de la autoestima y autoconcepto, agregan los autores, tienen que ver con la confianza sobre las capacidades para plantearse un tipo de metas y expectativas. Las cuales se manifiestan en actitudes frente a las diferentes tareas o problemas.

En ese sentido, Pereda, Menéndez, Mori, Méndez, Conesa y Núñez (1990) proponen que el motivo de logro es una variable importante para predecir el rendimiento académico, por lo que los métodos de enseñanza podrían enfocarse en el desarrollo de expectativas de éxito en lugar de evitación al fracaso; así mismo, plantean que la tendencia a alcanzar el éxito (motivo de logro) está asociada con alcanzar una meta a mediano o largo plazo. Por lo tanto, proponen que el rendimiento académico se asocia, tanto al motivo de logro, como al locus de control por la causa a la que se atribuyen los éxitos y fracasos, como al beneficio de un éxito para una meta futura.

Así, la motivación ha sido relacionada con la percepción y con la atribución causal que los alumnos hacen acerca de los resultados obtenidos en cada tarea realizada.

LOCUS DE CONTROL

El locus de control se refiere al sitio o lugar donde se ubica la causa de los resultados obtenidos; ésta puede ser considerada interna o externa al sujeto, pero no sólo se trata de esta dimensión. La teoría atribucional propone tres dimensiones de atribución causal: de lugar, interno-externo; de estabilidad, estable e inestable; de control, controlable e incontrolable (Álvarez et. al. 1998).

Del mismo modo Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) sugieren que el locus de control es un constructo multidimensional condicionado por la ideología de cada cultura o sociedad, así, la internalidad o externalidad dependen de las experiencias de reforzamiento determinadas por una cultura. En México la internalidad se explica desde dos perspectivas: a) alcanzar las metas interviniendo directamente sobre el medio y/o b) indirectamente a través de las relaciones afectivas, justificado por la importancia otorgada a la obediencia afiliativa.

Por su parte Durán (2001) menciona que el locus de control permite predecir la conducta futura por ser la base sobre la cual se encuentra la motivación. Lo define como la percepción que las personas tienen acerca del origen de sus experiencias (agradables y desagradables) dónde y cómo se originan.

El autor agrega que la toma de decisión de los sujetos depende de la creencia que tienen sobre el mayor o menor control que ejercen sobre las cosas que hacen; de esa manera, si

consideran que pueden controlarlo, se esforzarán por lograr sus metas, pero si consideran que está fuera de su control, simplemente no se esforzarán por modificar su comportamiento.

Al respecto, Góngora y Reyes (2000) opinan que la percepción de control de las personas sobre su propia vida influye en la manera en que enfrentan sus problemas. Por lo tanto, el locus de control interno se relaciona con mejores ejecuciones para enfrentar los problemas y menos sentimientos negativos, lo que permite adoptar estrategias para tarea o aprendizaje y no de emociones.

De igual manera, el sujeto actúa en función de la valoración que hace sobre las causas de sus éxitos o fracasos, es así como se determina el tipo de motivación para plantearse uno u otro tipo de metas (Pereda, et. al., 1990).

De acuerdo con lo anterior, Laborin y Vera (2000) consideran que los estados emocionales de las personas definen las atribuciones de control sobre su vida ya sean internas o externas, de esto depende la manera en que afrontan y resuelven sus problemas. Así, se puede observar la importancia de mantener bienestar subjetivo o emocional para resolver las dificultades de la mejor manera.

De acuerdo con ello, García y Reyes (2000), interesados por conocer el comportamiento humano y explicar los fenómenos psicológicos, se dieron a la tarea de indagar cuáles son las características principales del estado emocional de los mexicanos para definir a qué o a quién le atribuyen las causas de sus éxitos o fracasos. Encontraron que, para los de la capital de la República, su principal estructura de locus de control es externo, sus atribuciones corresponden a dios, a la suerte, al destino; en segundo lugar el locus de control interno, aunque se presenta una característica particular con los sujetos del D. F., quienes en control interno consideran que las cosas dependen de uno mismo, del esfuerzo propio, pero no así de la inteligencia o de las habilidades.

En ese sentido Cázares y Berridi (2000) explican que el locus de control es multidimensional pues consideran que puede predecir diferentes conductas en diferentes áreas de la vida de los sujetos.

Como ya se mencionó, el locus de control es multidimensional y tiene la propiedad de definir la manera en que los sujetos actúan para afrontar problemas particulares. De modo semejante influyen en el tipo de metas y expectativas que los sujetos se plantean frente a ciertas situaciones, porque si mantienen un locus de control interno y emocionalmente se sienten bien, entonces tienen la posibilidad de elegir las estrategias adecuadas para afrontar las tareas y hacerlo, ya sea motivado por el deseo de aprender o por el deseo de mostrarse a sí mismo, su capacidad (González y Touron, 1994).

Bajo esta perspectiva, Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999) concluyen que la motivación se determina por las distintas interpretaciones y valoraciones realizadas por los estudiantes sobre los resultados obtenidos; se relaciona con el autoconcepto y autoestima porque estos últimos son consecuencia de las experiencias vividas, tanto de éxito como de fracaso, por lo cual repercuten así en la futura conducta de logro. Explican que existen diferencias significativas entre los estudiantes de alto y los de bajo rendimiento respecto de las atribuciones que hacen del éxito o fracaso obtenido. Los de bajo rendimiento atribuyen el fracaso a la suerte, por lo tanto representa una causa externa y no controlable.

Los autores agregan que los estudiantes de rendimiento alto presentan puntajes más altos en metas de aprendizaje, de logro y en autoconcepto académico; atribuyendo sus resultados a la capacidad y al esfuerzo. Los estudiantes con rendimiento alto son aquellos que presentan niveles motivacionales más altos tanto intrínsecos como extrínsecos, pues están preocupados en conseguir metas de aprendizaje y de logro.

Respecto a esto Navas, Samapascual y Castejón (1992) consideran que los alumnos pueden estar altamente motivados para aprender cuando atribuyan sus resultados a factores controlables como el esfuerzo, puesto que existe relación significativa entre rendimiento académico y las atribuciones que los alumnos hacen de sus resultados. Así, los alumnos que han tenido un rendimiento alto tienden a atribuir ese resultado a su capacidad y esfuerzo y se asocia a su vez con altas expectativas de profesores y alumnos acerca del rendimiento final. Esto se diferencia de los alumnos que atribuyen sus resultados a cuestiones como la suerte o el destino.

Al respecto, Durán (2001) explica que la conducta de logro depende principalmente de las propias percepciones ya que el pensamiento controla las acciones y afecta las creencias, la motivación y el desempeño académico. Por lo tanto, las causas a las cuales se atribuye los resultados influyen no sólo en las metas y expectativas planteadas, también lo hacen en la motivación y la autoestima.

Por su parte Manassero y Vázquez (1995) sugieren que los resultados siempre van a tener una interpretación de éxito o fracaso, lo cual provoca sentimientos y emociones en el estudiante y lo orientan a buscar las causas de tales resultados. Estas causas le permiten conservar su valía personal, o bien, en un momento dado le afectan, debido a que las reacciones emocionales explican el pensamiento causal y predicen la conducta.

Los autores proponen, además, cinco dimensiones de atribución causal: lugar, estabilidad, controlabilidad, intencionalidad (con o sin intención expresa) y globalidad (específica o de una situación global). Así mismo, expresan que los estudiantes de fracaso frecuente tienden a hacer atribuciones causales, más externas, incontrolables, inestables y menos intencionales.

De manera parecida Valle, et. al (1999) explican que las atribuciones causales son elementos a los cuales el estudiante atribuye sus éxitos y fracasos. Puede atribuirlos a causas como la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea y, a su vez, las interpreta en diferentes dimensiones: estable/inestable; controlable/incontrolable e interna/externa.

Así, si los resultados negativos se atribuyen a la falta de capacidad, al ser una causa interna, estable e incontrolable, el estudiante puede considerarse poco competente y desistir en la tarea. Pero si ese mismo resultado se atribuye a la falta de esfuerzo, el impacto en la selección de metas y expectativas, tiene un efecto menos negativo porque puede mejorar los resultados esforzándose más. Por lo tanto, los estudiantes con alto rendimiento académico suelen atribuir sus éxitos a la capacidad, en tanto, los de bajo rendimiento la relacionan con el fracaso.

No obstante, Beltrán (1998) propone que la motivación no debería estar centrada en factores externos o en la tarea, sino en el alumno, si es así no importa qué actividad o material sugiera el docente, el alumno siempre encontrará algo relevante y lo tomará como una nueva experiencia.

Sin embargo, no se pueden pasar por alto los procesos emocionales conductuales y cognitivos implicados en la motivación, pues esto permite reaccionar de manera distinta ante tareas semejantes.

De este modo, el nivel de rendimiento alcanzado por un estudiante se determina no sólo por sus conocimientos y capacidades, sino por el tipo y grado de motivación que presenta para enfrentar las tareas escolares. Entre el tipo de metas que puede plantearse se encuentran, según Valle et. al, (1999), las siguientes:

- a. Metas de aprendizaje.
- b. Metas de rendimiento orientadas a demostrar la capacidad, motivación de logro.
- c. Metas intrínsecas.
- d. Metas extrínsecas.

Respecto a esto, Sampascual, Navas y Castejón (1994) sugieren que los procesos atribucionales están íntimamente relacionados con factores afectivos. Así, las causas a las que por lo general se atribuye los resultados son:

- a) Capacidad.
- b) Esfuerzo.
- c) Suerte.
- d) Dificultad de la tarea.

Éstas a su vez se clasifican en las siguientes dimensiones:

- a) Lugar.
- b) Estabilidad.
- c) Controlabilidad.

De acuerdo con lo anterior, las expectativas de éxito futuras se relacionan con la dimensión de estabilidad, mientras que las reacciones afectivas están relacionadas con las dimensiones de lugar y controlabilidad. De esta manera, los sentimientos y afectos positivos y negativos correlacionan positivamente con los resultados. Los alumnos con alto rendimiento presentan un autoconcepto superior y poseen expectativas más elevadas y realizan atribuciones al esfuerzo quizá debido a que obtienen mayor cantidad de experiencias de éxito (Sampascual, Navas y Castejón, 1994).

Expectativas

Las expectativas de los estudiantes no sólo se centran en la educación en general sino en tareas específicas. Tapia (1997) explica que los estudiantes se plantean metas específicas sobre las tareas en función de sus capacidades; al mismo tiempo, predicen el esfuerzo que pondrán en ésta, en función de su motivación para aprender y las experiencias de aprendizaje vividas.

En tanto, Bandura (1999) dice que los alumnos deben estar conscientes de los posibles resultados a adquirir por la ejecución de una conducta. Por ello, sus expectativas deben ser realistas.

Por lo tanto, Acosta (1998) explica que el alumno no puede sentirse motivado a hacer algo si no tiene claro qué quiere, hacia dónde se dirige, y por qué actúa de una manera y no de otra; conocer lo anterior, le permite tener conciencia de lo que hace.

Según esto, los alumnos cuyo estado emocional está en desequilibrio o manifiestan problemas en su personalidad tienden a tener también problemas escolares traducidos en un bajo rendimiento académico; por lo tanto, es conveniente analizar cómo viven los universitarios sus logros académicos, cómo los interpretan y qué les motiva, con el propósito de observar el grado de relación entre factores psicosociales y el rendimiento académico en éstos.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El rendimiento académico de los alumnos en los diferentes niveles educativos representa una de las grandes preocupaciones de los docentes y de las instituciones dedicadas a la investigación educativa. Por lo anterior, el rendimiento académico de los estudiantes universitarios no deja de ser importante sobre todo por el bajo rendimiento y la deserción que enfrentan las instituciones de educación superior, y que además son estudiantes que pronto habrán de incorporarse al mundo laboral, el cual exige sujetos competentes capaces de responder a las exigencias sociales, económicas y políticas.

En un estudio realizado por Marín, Infante y Troyano (2000), se muestra que algunos estudiantes con un CI alto fracasan en sus estudios universitarios, aun cuando tienen la facultad intelectual para terminar con éxito cualquier carrera universitaria. Explican que esto se debe al poco compromiso por parte de los estudiantes para implicarse en cargas laborales, se muestran indiferentes hacia el mundo laboral. La motivación para superarse y para incorporarse al medio laboral son muy bajas y, finalmente, muestran una baja motivación intrínseca hacia el esfuerzo académico y profesional.

Agregan que, aun cuando la carrera que cursan actualmente dichos universitarios fue elegida por ellos, se presenta el fracaso, probablemente porque no eligieron coherentemente qué estudiar. Ante ese futuro incierto los estudiantes aprenden a atribuir el éxito a factores externos y estables, pues creen que aún esforzándose no conseguirán el éxito.

Maytorena, González y Velarde (2006) argumentan que los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria lo hacen sin tener la certeza de querer cursar la carrera elegida y formarse profesionalmente, probablemente porque desconocen en qué consiste. Ante ello, cuestionan la eficacia de la formación vocacional en el nivel medio superior y explican que el desempeño académico de los estudiantes universitarios y especialmente de los de nuevo ingreso tiene que ver con el bajo dominio sobre los contenidos de aprendizaje, relacionado con los conocimientos previos, la certeza vocacional, la inteligencia, la atribución causal de sus éxitos y fracasos, de su habilidad para desarrollar estrategias de aprendizaje y de autorregulación, de su motivación y de características generales del docente, la escuela y el medio.

Así mismo, sugieren la importancia de que los estudiantes se acerquen a los programas de tutorías para compensar el haber elegido una carrera desconociendo su naturaleza y para fortalecer su autoeficacia que los ayude a permanecer dentro de las universidades con el objetivo de que se formen como profesionistas. De igual manera, exponen que los estudiantes muestran puntuaciones que indican controlabilidad y locus de control interno, relacionado con el esfuerzo realizado por los estudiantes. Por lo tanto, el esfuerzo y la capacidad son causas más controlables para los estudiantes exitosos, pero no resultan favorables para los no exitosos.

El uso adecuado de estrategias cognitivas y emocionales resultan importantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como para la regulación del nivel de logro, que promueva la planeación, evaluación, regulación y establecimiento de metas de aprendizaje, de tal manera que disminuyan los pocos hábitos de estudio, mismos que deterioran el nivel de dominio de los contenidos curriculares, sin embargo, el proceso de autorregulación se ve afectado por factores motivacionales como, la percepción de la propia competencia y las atribuciones de éxito y fracaso. El estudio muestra que los estudiantes presentan estrategias de autorregulación cognitiva y emocional adecuadas, sólo en algunos casos se observa la presencia de ansiedad ante la incertidumbre sobre el futuro por la ausencia de una certeza vocacional y la indecisión generalizada, por lo que los estudiantes que tienen más claro lo que quieren presentan mejor rendimiento académico (Maytorena, González, López y Guzmán, 2004).

De acuerdo con lo anterior, Norzagaray y Benitez, Cons, Garibaldi y Encinas (2002) realizan un estudio con el fin de analizar los efectos de un programa tutorial con estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en psicología, en el mismo se evaluaron tanto las aptitudes de los estudiantes como su desarrollo educativo en general, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no cuenta con el perfil idóneo en áreas de razonamiento y matemáticas, por lo que proponen un programa tutorial que tiene efectos significativos en su desempeño escolar. Se observa que los estudiantes inscritos en el programa tutorial aprueban todas sus materias a diferencia de aquellos que no se incorporan al programa de tutorías.

De igual manera observan que los estudiantes del programa tutorial no solo aprueban las materias que representan las de más alto nivel de reprobación dentro de la licenciatura, sino

que mejoran positivamente su desempeño académico en general, ya que les permite reforzar habilidades para responder a las demandas académicas e integrarse a la vida universitaria, por lo que concluyen que el programa tutorial constituye una herramienta importante para lograr la permanencia de los estudiantes en la escuela con un buen rendimiento ya que en él se promueven actividades de apoyo académico y personal.

De acuerdo con ello, tanto universidades públicas como privadas promueven modelos de educación en los que se forme a los sujetos de manera integral, considerando tanto sus características personales, como cognitivas y motivacionales con el fin de promover un mejor aprendizaje y un mejor concepto de sí mismo, ya que las personas con mejor estabilidad emocional muestran mejores niveles de desempeño escolar (Laborín y Páez, 2004). En este caso, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes universitarios no tienen muy claro cuáles son los aspectos de la vida que los hace sentir más felices; sin embargo, experimentan emociones intensas como respuesta a las situaciones que viven tanto positivas como negativas.

Así mismo, explican que los universitarios, muestran satisfacción con la vida en función de las relaciones sociales que establecen y la forma de comunicarse. Así, los jóvenes menos satisfechos, tienen un concepto de sí mismos bajo; en el que predominan pocas relaciones sociales. Por lo tanto, los autores proponen agregar a los contenidos curriculares la formación ética y de valores, mismos que permitirán a los estudiantes mejorar su habilidad expresiva para establecer relaciones sociales más sanas y emociones menos negativas.

De igual manera en un estudio realizado con universitarios, Núñez, González, García y González (1996) afirman que no sólo se necesitan ciertas capacidades cognitivas e inteligencia para un correcto aprendizaje, así como buen rendimiento académico; se necesita, además, motivación para aprender y para elegir tareas académicas.

Los autores concluyen que los estudiantes cuya motivación es interna se plantean metas de aprendizaje y tienden a creer que su rendimiento está determinado por su esfuerzo. Mientras tanto los estudiantes con un alto sentimiento de competencia suelen presentar niveles altos de motivación intrínseca; y finalmente, los estudiantes que se consideran poco competentes eligen tareas que no implican dificultad alguna. Se dice que estos últimos experimentan el

sentimiento de indefensión porque buscan demostrar su capacidad al resolver una tarea y obtener juicios positivos evitando toda tarea que represente un riesgo de fracaso.

Por su parte Contreras, Correa y Saldivar (2001) presentan un análisis de la escala de necesidad cognitiva. Dicha escala se compone de 5 factores: simplicidad intelectual, gusto por el esfuerzo mental, economía mental, valoración de la ignorancia y evitación del riesgo de razonar. En este estudio se obtienen resultados poco prometedores respecto a la motivación de los estudiantes universitarios; se informa que los más jóvenes manifiestan mayor puntaje en economía mental y en evitación del riesgo de razonar. Se encuentra que hay diversas formas y razones utilizadas por los alumnos para evitar el esfuerzo cognitivo.

Desde esta perspectiva, Harter (2001) sugiere que las personas, al aumentar su edad y el nivel escolar, modifican aspectos de su personalidad pues están influidos por contextos sociales y condiciones emocionales. De este modo, los sujetos entre 26 y 36 años de edad muestran mayor autoestima, en el grupo de 51 años en adelante menor autoestima, mientras que los de 17 a 25 años parecen tener algunas dificultades emocionales.

En tanto, Cortés y Flores (2002) sugieren que el autoconcepto de los sujetos difiere con la edad, los adolescentes de mayor edad se consideran enojones, necios y rebeldes sin que eso signifique tener un mal autoconcepto, puesto que la rebeldía parece ser aprobada por ellos.

Esas exigencias se refieren a aspectos tales como la apariencia, la conducta y las habilidades (Muñiz y Andrade, 2000); lo anterior responde a los elementos que forman parte de la personalidad; entre esos elementos se encuentra la autoestima y el autoconcepto, en buena medida, definidos por su contexto cultural.

Los motivos que orientan a los estudiantes a actuar de una manera en particular, tienen que ver con las necesidades de éstos. Si se trata de conservar la valía, lo más seguro es que no se esfuercen por seleccionar tareas difíciles para poder asegurar el éxito, pero esa decisión aun cuando les permite conservar su valía por un momento, tiene repercusiones en adelante, cuando el sujeto se da cuenta del impacto de esos resultados en su rendimiento final (Mc Clelland, 1989).

De acuerdo con lo anterior Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez (1999) plantean un modelo cognitivo-motivacional que explica el rendimiento académico de los universitarios a partir de un modelo causal, proponiendo que la calidad de la educación no está únicamente en la calidad de la enseñanza sino también en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, formulados no sólo por los componentes cognitivos, sino también por los componentes motivacionales, asociados con los procesos de atribución causal sobre sus éxitos y fracasos.

Así mismo, los autores proponen considerar las metas que persiguen los estudiantes, pensando en que la mayor parte de las variables de personalidad que orientan la motivación tienen, como punto de referencia, las percepciones y creencias que el sujeto tiene de sí mismo sobre sus capacidades, habilidades y destrezas en diferentes ámbitos de su vida. Finalmente, sugieren que la motivación determina la interpretación y valoración de los éxitos o fracasos, definiendo así las causas que determinaron dicho resultado.

En ese sentido Gonzalez y Maytorena (2002), observan que los universitarios carecen de habilidades de estudio eficientes para su desarrollo académico por lo que muestran un aprovechamiento pobre. Sugieren que los estudiantes deberían estar motivados hacia el logro académico para lograr su autorregulación, de tal manera que puedan planear y evaluar su propio desempeño; están de acuerdo en que el rendimiento académico de los estudiantes es influido por variables cognitivas, emocionales y motivacionales, por lo que el estudiante debe emplear habilidades cognitivas para la selección adecuada de estrategias de aprendizaje y la utilización de estrategias de autorregulación.

Concluyen que entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, las estrategias de autorregulación son las únicas que mantienen una relación causal con el rendimiento académico; por lo tanto, es conveniente promover en los estudiantes el uso de estrategias que les permitan analizar y evaluar su propio desempeño con el fin de mejorarlo, es decir, que cuenten con estrategias que les permita observar y saber qué elementos requieren para aprender, qué los motiva, cómo se sienten afectiva y emocionalmente para responder a las tareas académicas con el propósito de reorientar sus acciones hacia aspectos más positivos que favorezcan su aprendizaje.

Para Echeverría (2004), el desarrollo de los estudiantes tiene que ver con factores académicos y afectivos, por lo que la motivación y el autoconcepto se relacionan con el rendimiento académico y se afectan mutuamente; según el autor, no existe una dirección clara, pues mientras los estudiantes se sienten emocionalmente interesados en relacionarse, en ser competitivos, responsables, y se sienten motivados a aprender y a esforzarse por obtener mejores resultados, si la realidad es que sus notas son bajas puede ser contraproducente y, si observan que su rendimiento es igual al esperado, podrían sentirse motivados a hacerlo cada vez mejor. En ese sentido, propone que las escuelas de nivel superior deberían considerar las variables afectivas como un factor importante para lograr que los estudiantes se sientan motivados y a su vez que sientan confianza en sí mismos, lo que significa que el sistema educativo requiere promover el fortalecimiento de variables psicológicas para mejorar aspectos afectivos, cognitivos y sociales.

De la Peza y García (2005), explican que se da una relación entre variables cognitivo-emocionales y el rendimiento académico, ya que en un estudio realizado con universitarios observan que una prueba de inteligencia sólo mide una parte de las habilidades de inteligencia de los sujetos y que los resultados no se relacionan con el rendimiento académico general de los mismos; así mismo, explican que existe una fuerte relación entre el rendimiento académico y el locus de control. Los resultados muestran que a mayor control interno, mayor es el rendimiento académico; existe, también, relación directa y significativa entre atribuciones internas positivas y el rendimiento total de los estudiantes; sin embargo, explican que las atribuciones internas para situaciones positivas son favorables no así para atribuciones internas en situaciones negativas.

De acuerdo con los distintos trabajos revisados arriba, se puede decir que del análisis sobre los factores que determinan el bajo o alto rendimiento académico se pueden mencionar varios, entre ellos la inteligencia; no obstante, se observa coincidencia en cuanto se menciona que el nivel de rendimiento académico de los alumnos se relaciona fuertemente con la actitud que éstos tienen para afrontar los retos académicos y la vida en general.

Así, los estudiantes cuya personalidad se caracteriza por un autoconcepto y autoestima bajos, tienden a afrontar problemas más sencillos porque no se sienten capaces de poder resolver situaciones complejas. Se consideran a sí mismos incompetentes.

En ese sentido, algunos autores coinciden en que la actitud de los estudiantes frente a las tareas escolares va a depender de su grado de autoeficacia. Sus expectativas de aprendizaje se basan en la capacidad que consideran tener para analizar, exponer y/o resolver problemas. De esta manera sus metas pueden ser de aprendizaje o de ejecución. Por ello los estudiantes que desconocen o se sienten inseguros de sus capacidades, manifiestan dificultades sociales y académicas porque no están dispuestos a arriesgar su valía personal y deciden actuar de una manera que les permita sentirse seguros aunque no aprendan.

Sin embargo, resulta difícil que los autores puedan definir cómo se afectan los factores psicosociales y el rendimiento académico, pues mientras unos exponen que el fracaso escolar de los alumnos los orienta a tener una autoestima baja, otros sostienen que los alumnos con baja autoestima tienen mayores posibilidades de fracasar académicamente. Así, es posible observar que la relación entre rendimiento académico y factores psicosociales resulta compleja y poco clara.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es observar la relación que existe entre el rendimiento académico de los alumnos regulares e irregulares de 3º, 5º y 7º de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y el autoconcepto, la motivación de logro y el locus de control.

II. MÉTODO

Muestra

La selección de la muestra fue no probabilística intencional ya que se aplicó sólo a alumnos inscritos en al menos una materia de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. La aplicación se hizo de acuerdo con la posibilidad de que el grupo y el profesor aceptaran ceder al menos cuarenta minutos para contestar los instrumentos; así, sólo participaron aquellos alumnos del grupo que se encontraban dentro del salón en el momento de la aplicación. La muestra está integrada por 283 alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, que cursan la licenciatura en psicología educativa. Del total de la muestra 42 son hombres, 239 son mujeres y 2 no especificaron; de éstos, 93 se encuentran inscritos en tercer semestre de la licenciatura, 96 en quinto y 92 en séptimo semestre.

De acuerdo con los datos obtenidos se puede observar en la tabla 1, que el 65.8% de los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional que participaron en el presente estudio, son regulares, de los cuales 27 son hombres y 158 son mujeres; el restante 34.2% de los alumnos son irregulares, de los cuales 15 son hombres y 81 son mujeres; 164 son del turno matutino y 117 del turno vespertino (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las características socioacadémicas de la muestra

| Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Hombres | 42 | 14.8% |
| Mujeres | 239 | 84.5% |
| 3er semestre | 93 | 33.1% |
| 5º semestre | 96 | 34.2% |
| 7º semestre | 92 | 32.7% |
| Turno matutino | 164 | 58.4% |
| Turno vespertino | 117 | 41.6% |
| Regulares | 185 | 65.8% |
| Irregulares | 96 | 34.2% |

Así mismo en la tabla 2 se observa que la media en el promedio general de los alumnos es de 8.6 en los hombres y 8.7 en las mujeres con una desviación típica de .5 respectivamente. En el caso de los hombres, éstos adeudan en promedio .8 materias mientras que las mujeres adeudan .9 y la desviación típica en este caso es de 1.7 y 1.6 respectivamente, (tabla 2).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas que describen la muestra por sexo

| Constantes | Hombre | | Mujer | | Total | |
|--------------------|--------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Promedio | 8.6 | 0.5 | 8.7 | 0.5 | 8.7 | 0.5 |
| Materias adeudadas | .8 | 1.7 | 0.9 | 1.6 | 0.9 | 1.6 |
| Edad | 26.3 | 6.6 | 24.8 | 6.3 | 25.0 | 6.3 |

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para medir las variables, autoconcepto, motivación y locus de control. Para la medición de autoconcepto se aplicó la escala de Autoconcepto (La Rosa, 1986) conformada por 64 reactivos, agrupados en nueve dimensiones. La confiabilidad de la escala obtenida por La Rosa (1986), a través del alfa de Cronbach fue: social 1 (social afiliativo) $a = .85$, emocional 1 (estado de ánimo) $a = .86$, social 2 (social expresivo) $a = .85$, emocional 2 (afectivo) $a = .81$, ocupacional $a = .80$, emocional 3 (salud emocional) $a = .76$, ético $a = .77$, iniciativa $a = .71$, social 3 (accesibilidad) $a = .65$ y autoconcepto global $a = .94$ (ver anexo A).

Para medir motivación se utilizó la Escala de Motivación de Logro modificada por la Rosa (1986). La cual se compone de 21 reactivos, agrupados en tres dimensiones (trabajo, maestría y competencia) de siete reactivos cada una; cuya confiabilidad al ser construida fue calculada mediante el alfa de Cronbach: trabajo ($a = .77$); maestría ($a = .82$) y competencia ($a = .78$) (ver anexo B).

Locus de control, se evaluó a través de la escala construida por La Rosa (1986). Consta de 53 reactivos agrupados en cinco dimensiones: fatalismo-suerte ($a = .89$), poderosos del macro cosmos ($a = .87$), afectiva ($a = .83$), internalidad instrumental ($a = .82$) y poderosos del microcosmos ($a = .78$) (ver anexo C).

En cuanto al rendimiento académico, éste se midió a través de una pregunta integrada a los instrumentos, la cual solicitaba escribir el promedio general del alumno y se midió como una variable continua, es decir, con una puntuación de 0 a 10 donde el rango de 6 a 10 es aprobatorio y de 0 a 5.9 es no aprobatorio. Así mismo se tomó en cuenta una segunda pregunta que corresponde al número de materias no aprobadas, clasificando de esta manera a los alumnos como regulares e irregulares; en este caso tener por lo menos una materia no aprobada, significó estar en la categoría de estudiante irregular.

Diseño

Con base en el objetivo planteado, el diseño es de naturaleza no experimental y se trata de un estudio correlacional, con el que se pretende observar el comportamiento del rendimiento académico en relación con el comportamiento de las variables: locus de control, motivación de logro y autoconcepto. Con lo anterior es posible conocer tanto las características de la población en cuestión así como la relación que hay entre las variables.

Procedimiento

Se hizo llegar a los docentes un documento para solicitar su autorización y poder aplicar tres instrumentos (escala de locus de control, de motivación de logro y de autoconcepto) a los alumnos de su grupo, en el horario de clases. La aplicación se llevó a cabo en una sola sesión de aproximadamente 40 minutos por cada grupo.

Al llegar al salón se hizo una presentación general en la que se expuso el motivo por el cual se aplicarían las tres escalas, el objetivo de la investigación y algunas indicaciones generales. Se solicitó a los alumnos contestar con toda sinceridad; se explicó que no se trataba de una evaluación y, por lo tanto, era importante que contestaran de acuerdo con aquello que sienten y piensan acerca de sí mismos; se pidió también, contestar de forma individual y asegurarse de leer las indicaciones en cada una de las escalas antes de contestarlas.

Finalmente, se les hizo entrega de las tres escalas y se les pidió contestar lo más rápido posible y con sinceridad.

III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Calificación

Las escalas de motivación de logro y locus de control son de tipo Lickert, por lo tanto, la puntuación total se obtuvo de la suma de los valores obtenidos en cada una de las afirmaciones. Debe mencionarse que los reactivos se calificaron, en cada escala asignando el valor más alto para el caso favorable y el más bajo para el desfavorable.

Con el objetivo de poder interpretar de mejor manera los resultados y hacer equivalentes las diferentes escalas de los cuestionarios, el total de puntaje fue dividido por el total de reactivos; así se tiene un valor mínimo de 1 y el máximo según el número de intervalos de cada escala.

$$X = \frac{\text{puntuación total}}{\text{No de reactivos}}$$

Escala de motivación de logro. La escala tiene valores que van de uno a cinco y tiene 21 reactivos; por lo tanto, el puntaje mínimo es de 21 y el máximo es de 105. Así, si un alumno obtiene un puntaje que se acerca al puntaje máximo se puede decir que tiene una motivación de logro buena. Si el puntaje mayor se concentra en la dimensión de competencia, esto significa que tiene una mayor motivación de logro en competencia que en maestría, por ejemplo; así, en este caso si los valores van de 1 a 5, obtener un puntaje más cercano a cinco significa que la motivación de logro es más favorable y si se acerca a 1 es más desfavorable.

Escala de locus de control. La escala se compone de 53 reactivos y tiene valores que van de uno a cinco. El puntaje mínimo para esta escala es de 53 y el máximo es de 265. Es importante rescatar el puntaje de cada dimensión para poder interpretar si se trata de un locus de control interno o externo.

Respecto al autoconcepto, la escala se presenta en diferencial semántico

Escala de autoconcepto. En esta escala sus valores van de uno a siete, y tiene 64 reactivos por lo que la puntuación mínima es de 64, representa un autoconcepto desfavorable y la máxima es de 448, representa un autoconcepto favorable. También es importante tomar en cuenta el puntaje en cada dimensión puesto que un sujeto puede obtener un puntaje más alto en la dimensión emocional que en la ocupacional.

Análisis estadísticos

Una vez obtenidos los datos se procedió a realizar los análisis para obtener la correlación entre las variables medidas autoconcepto, motivación de logro y locus de control en el puntaje total y el de sus dimensiones a través de la correlación de Pearson. Se realizó también el análisis factorial ANOVA, para definir las diferencias de medias de cada uno de las dimensiones de las escalas y la escala total, tomando como variable independiente el semestre que cursaban los estudiantes, finalmente, la prueba t para comparar la media de las respuestas de los participantes, con las variables independiente sexo, turno y situación escolar.

Como se dijo antes, el análisis se realizó para cada variable en general así como para las dimensiones de cada una de éstas; de esta manera se obtuvo información para determinar si hay correlación o no entre variables, o si existe en una dimensión específica de las variables en cuestión.

Los resultados son presentados y analizados de tal forma que permiten tener una idea clara acerca de las características de la población y a su vez la relación que existe entre las diferentes variables.

Análisis por variable

Si se realiza la descripción de los puntajes promedio (media) de los participantes, se observa que los estudiantes regulares alcanzaron un puntaje mayor en autoconcepto y motivación de logro que los irregulares; sin embargo, en locus de control ambas muestras obtienen el mismo puntaje (tabla 3)

Tabla 3. Puntajes promedio y desviación típica por situación académica y escala

| VARIABLES | Situación Escolar | | | |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | REGULARES | | IRREGULARES | |
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Autoconcepto | 5.4 | 0.6 | 5.2 | 0.6 |
| Motivación de logro | 3.9 | 0.4 | 3.8 | 0.4 |
| Locus de control | 3.9 | 0.4 | 3.9 | 0.5 |

Respecto al turno se observa que los del turno vespertino obtienen puntajes más altos en las tres variables medidas Autoconcepto, Motivación de logro y Locus de control (tabla 4).

Tabla 4. Puntajes promedio y desviación típica por turno y escala

| VARIABLES | Turno | | | |
|---------------------|----------|-------------------|------------|-------------------|
| | MATUTINO | | VESPERTINO | |
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Autoconcepto | 5.3 | .6 | 5.4 | .6 |
| Motivación de logro | 3.8 | .4 | 3.9 | .4 |
| Locus de control | 3.9 | .4 | 4.0 | .4 |

La descripción de medias en cada semestre muestra que los estudiantes de quinto y séptimo muestran un puntaje más alto en autoconcepto, lo que significa que tienen una mejor percepción de sí mismos que los de tercero (tabla 5).

Tabla 5. Puntajes promedio y desviación típica por semestre y escala

| VARIABLES | Semestre | | | | | |
|---------------------|----------|-------------------|--------|-------------------|---------|-------------------|
| | TERCERO | | QUINTO | | SEPTIMO | |
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Autoconcepto | 5.1 | 0.5 | 5.4 | 0.6 | 5.5 | 0.6 |
| Motivación de logro | 3.8 | 0.4 | 3.9 | 0.4 | 3.9 | 0.4 |
| Locus de control | 3.9 | 0.4 | 3.9 | 0.4 | 4.0 | 0.5 |

Al realizarse el análisis de correlación Pearson, se observa una correlación significativa entre autoconcepto y motivación de logro de .453, así como entre autoconcepto y locus de control de .203 con un nivel de significancia de .01 respectivamente; una correlación de .266 entre la variable motivación de logro y locus de control con un nivel de significancia de .01 y finalmente el promedio general sólo correlaciona significativamente con la variable motivación de logro .160 con un nivel de significancia de .01 (tabla 6).

Tabla 6. Puntajes de correlación de Pearson por escala

| VARIABLES | Autoconcepto | Motivación de logro | Locus de control | Promedio general |
|---------------------|--------------|---------------------|------------------|------------------|
| Autoconcepto | 1.000 | .453** | .203** | .079 |
| Motivación de Logro | .453** | 1.000 | .266** | .160** |
| Locus de control | .203** | .266** | 1.000 | .101 |
| Promedio gral | .079 | .160** | .101 | 1.000 |

Análisis de acuerdo con las dimensiones

No obstante fue necesario realizar tanto los análisis de correlación por dimensión ya que como argumenta La Rosa (1986), Castejón y Navas (1992), González y Touron (1994) y Estrada y Ramírez (2001), las variables no pueden mostrar con claridad de qué manera se correlacionan entre sí.

Así, en la descripción de las medias y desviaciones típicas por dimensión se puede observar que los estudiantes de 3º presentan en promedio 8.7 de promedio general con una desviación típica de 0.6, los de 5º un promedio de 8.7 y una desviación típica de 0.5 y los de 7º un promedio de 8.5 con una desviación típica de 0.5.

De acuerdo con el número de materias adeudadas los estudiantes de 3º adeudan en promedio 0.4 materias y los valores se desvían de la media en 0.9 unidades, los estudiantes de 5º adeudan en promedio 0.8 materias con una desviación típica de 1.6 y los de séptimo adeudan en promedio 1.4 materias con una desviación típica de 2.0, en este caso es importante observar que tanto los estudiantes de 3º, 5º y 7º obtienen en promedio mayor puntaje en la dimensión social 1 (afiliativo) y la dimensión de ética de la variable autoconcepto.

De igual manera se observa un puntaje más bajo en la dimensión social 2 (afectivo), emocional 3 (salud emocional) e iniciativa; en general podemos ver que los puntajes obtenidos en cada dimensión se encuentran arriba de la media por lo que los estudiantes muestran tener un autoconcepto favorable; en la variable motivación de logro, se observa un puntaje más alto en maestría y más bajo en competencia para los tres semestres.

Así mismo en los tres niveles obtienen un puntaje más alto en la dimensión internalidad y menor en microcosmos de la variable locus de control; sin embargo, en esta escala los puntajes obtenidos para cada dimensión se encuentran arriba de la media lo que podría significar que atribuyen sus éxitos y fracasos tanto a situaciones internas como externas, estables e inestables, controlables e incontrolables (tabla 7).

Tabla 7. Descripción de medias y desviaciones típicas por semestre

| Variables | TERCERO | | QUINTO | | SEPTIMO | |
|---------------------------|---------|-------------------|--------|-------------------|---------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Promedio general | 8.7 | 0.6 | 8.7 | .5 | 8.5 | 0.5 |
| Materias adeudadas | 4 | 9 | 8 | 1.6 | 1.4 | 2.0 |
| Socia 1 | 5.8 | 0.7 | 5.9 | 0.7 | 6.0 | 0.7 |
| Emocional 1 | 5.1 | 1.0 | 5.5 | 1.0 | 5.6 | 0.9 |
| Social 2 | 4.6 | 1.0 | 4.8 | 0.9 | 4.8 | 0.8 |
| Emocional 2 | 5.2 | 0.7 | 5.3 | 0.6 | 5.3 | 0.6 |
| Ocupacional | 5.5 | .8 | 5.8 | 0.7 | 5.8 | 0.8 |
| Emocional 3 | 4.3 | 1.0 | 4.6 | 1.0 | 5.0 | 0.9 |
| Ético | 5.8 | 0.8 | 5.9 | 0.8 | 5.9 | 0.9 |
| Iniciativa | 4.7 | 1.1 | 5.1 | 1.0 | 5.0 | 0.9 |
| Social 3 | 5.5 | 0.9 | 5.6 | 1.0 | 5.7 | 1.0 |
| Trabajo | 3.7 | 0.6 | 4.0 | 0.5 | 3.9 | 0.6 |
| Maestría | 4.4 | 0.5 | 4.5 | 0.4 | 4.4 | 0.5 |
| Competencia | 3.2 | 0.7 | 3.2 | 0.7 | 3.3 | 0.7 |
| Suerte | 4.2 | 0.5 | 4.2 | 0.6 | 4.2 | 0.6 |
| Macrococos | 3.5 | 0.5 | 3.5 | 0.5 | 3.6 | 0.5 |
| Afectividad | 3.6 | 0.6 | 3.5 | 0.7 | 3.6 | 0.8 |
| Internalidad | 4.4 | 0.5 | 4.4 | 0.6 | 4.3 | 0.6 |
| Micrococos | 3.8 | 0.5 | 3.8 | 0.7 | 3.9 | 0.7 |

Cuando el puntaje se acerca más al máximo en la variable motivación de logro, significa que la motivación del estudiante se centra en el logro personal. Esto se interpreta como algo positivo a diferencia de la dimensión suerte, en locus de control; así, al obtener un puntaje más cercano al máximo significa que el alumno está motivado más extrínsecamente e interpreta sus logros o fracasos como algo no controlable y por lo mismo no estable. Lo anterior contrasta con el hecho de obtener un puntaje más alto en la dimensión interna, ya

que esto significaría que el estudiante interpreta sus éxitos y fracasos como resultado de su propio esfuerzo y no como resultado de la intervención de factores externos.

Además en el caso de estudiantes regulares e irregulares, considerando que este dato y el promedio son los más importantes para definir el rendimiento académico de los alumnos, se puede observar la diferencia entre las medias de ambos grupos tanto en el promedio, como en las diferentes dimensiones de las tres variables en cuestión.

En cada caso es importante observar que en la descripción por grupo la media de los puntajes obtenidos se ubican siempre por arriba de la media del puntaje de la escala lo cual indica que su autoconcepto es favorable en cada una de las dimensiones así como la motivación de logro y en lo que respecta al locus de control los puntajes obtenidos por arriba de la media de la escala indica que los estudiantes localizan e interpretan sus éxitos y fracasos tanto interna como externamente (tabla 8).

Tabla 8. Descripción de medias y desviaciones típicas por dimensión y por situación escolar

| DIMENSIONES | REGULARES | | IRREGULARES | |
|---------------------|-----------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| Social1*** | 6.0 | 0.7 | 5.8 | 0.8 |
| Emocional1 | 5.5 | 0.9 | 5.3 | 1.1 |
| Social2 | 4.7 | 0.9 | 4.7 | 0.8 |
| Emocional2 | 5.3 | 0.6 | 5.2 | 0.6 |
| Ocupacional* | 5.8 | 0.7 | 5.4 | 0.8 |
| Emocional3 | 4.6 | 1.0 | 4.5 | 1.1 |
| Ético | 6.0 | 0.8 | 5.6 | 0.9 |
| Iniciativa | 5.0 | 1.0 | 4.8 | 1.0 |
| Social3 | 5.6 | 1.0 | 5.6 | 0.9 |
| Trabajo *** | 3.9 | 0.6 | 3.8 | 0.5 |
| Maestría | 4.5 | 0.5 | 4.4 | 0.5 |
| Competencia | 3.2 | 0.7 | 3.2 | 0.8 |
| Suerte | 4.2 | 0.6 | 4.1 | 0.6 |
| Macrocósmos | 3.6 | 0.5 | 3.6 | 0.6 |
| Afectividad | 3.6 | 0.7 | 3.6 | 0.7 |
| Internalidad | 4.4 | 0.6 | 4.3 | 0.6 |
| Microcósmos | 3.8 | 0.6 | 3.9 | 0.7 |

Respecto a la correlación de Pearson por dimensiones se puede observar que las correlaciones positivas más altas se presentan en la dimensión social 1 (afiliativo), y emocional 1 (estado de ánimo) de la variable autoconcepto. Dichas relaciones se presentan entre las dimensiones de la misma escala; en el caso de la escala de motivación de logro, la de trabajo mantiene una correlación de .311 con un nivel de significancia de .01 y la dimensión de maestría se relaciona positivamente con la dimensión emocional 1 (estado de ánimo). Lo anterior indica que a mayor motivación de logro con respecto al trabajo, mejor es el autoconcepto social afiliativo y que mientras más competentes consideran ser los estudiantes, mejor estado de ánimo presentan (Anexo D).

Así mismo se observa una correlación negativa baja de -.136 con un nivel de significancia de .05 entre promedio general y la dimensión emocional 1 (estado de ánimo) de la escala de autoconcepto; una correlación positiva baja se observa en la dimensión social 1 (afiliativa) y la dimensión de iniciativa. Así como una correlación positiva baja de .193 con un nivel de significancia de .01 con la dimensión de trabajo de la variable motivación de logro y una correlación positiva baja de .158 con un nivel de significancia de .01 con la dimensión afectiva de la escala de locus de control. Lo anterior indica que aun cuando la relación es baja se observa que a mayor autoconcepto emocional respecto al estado de ánimo, menor es el rendimiento académico, así mismo a mayor promedio general mayor autoconcepto social afiliativo y mayor iniciativa (Anexo D).

De igual manera se realizó, la prueba t, para observar las diferencias en las medias de respuesta entre hombres y mujeres en todas las escalas y sus dimensiones. Los resultados sugieren que la variable género no produce diferencias significativas, excepto en la dimensión social 1 (afiliativa) y en la dimensión social 3 (accesibilidad). Esto se interpreta, los hombres difieren significativamente de las mujeres en su autoconcepto afiliativo y de accesibilidad, observando que las mujeres manifiestan tener un mejor autoconcepto afiliativo que los hombres, pues las mujeres presentan una media de 5.95 y los hombres una media de 5.66 con un nivel de significancia de .017 y .034 respectivamente. Respecto a la dimensión social 3 (accesibilidad) las mujeres manifiestan tener un mejor autoconcepto sobre su accesibilidad que los hombres, presentando una media de 5.6684 con un nivel de significancia de .050 y los hombres una media de 5.35 (tabla 9)

Lo anterior corresponde a lo expuesto en investigaciones anteriores, en las que se expresa que las mujeres dan especial importancia a las buenas relaciones sociales, estableciendo como parámetros (afiliativa) el ser personas educadas, de buena conducta, corteses, que produzcan una buena impresión hacia los demás siendo atentas y sociables; lo anterior, es considerado apropiado para la cultura mexicana, así mismo, el hecho de tener un mejor autoconcepto sobre su comunicación o expresión sobre el medio social indica, por ejemplo que son accesibles, comprensivas, agradables y tratables, considerando esto como parte de los buenos modales en las mujeres mexicanas. Para el caso de los hombres la situación opuesta a esas características tanto en lo que corresponde al ser educado como accesible es lo que se considera apropiado para la cultura mexicana en donde el hombre valora su personalidad por características tales como el ser irrespetuoso, indecente, descortés, inaccesible, desagradable.

Tabla 9. Valores de la prueba t por género y dimensión

| | Género | Media | T | GI | Significancia bilateral |
|---------------------------|---------------|--------------|----------|-----------|--------------------------------|
| Social 1 Afiliativa | Hombres | 5.6667 | 2.406 | 279 | 0.017* |
| | Mujeres | 5.9519 | 2.179 | 52.425 | 0.034* |
| Social 3 accesibilidad | Hombres | 5.3572 | 1.967 | 279 | 0.050* |
| | Mujeres | 5.6684 | 1.657 | 50.176 | 0.104 |

Así mismo, se realizó una prueba t para establecer las diferencias entre alumnos del turno matutino y vespertino, observando diferencias significativas en la dimensión emocional 3 (salud emocional), iniciativa y trabajo. En la dimensión del autoconcepto sobre la salud emocional los estudiantes del turno vespertino presentan una media superior a la de los del turno matutino, de igual manera los estudiantes del turno vespertino presentan una media superior en la dimensión de iniciativa de la variable autoconcepto, y una media mayor en la dimensión trabajo de la variable motivación de logro, tal y como se muestra en la (tabla 10).

Lo anterior significa que los estudiantes del turno vespertino consideran ser personas más sanas respecto a los sentimientos que experimentan a diferencia de los del turno matutino. De igual forma, al manifestar un mejor autoconcepto en la dimensión de iniciativa por parte

de los estudiantes del turno vespertino a diferencia de los del matutino, se observa que los estudiantes de la tarde muestran mayor disposición para realizar actividades, considerándose como alumnos dinámicos, rápidos, dominantes, audaces y activos, que tienen gusto por el trabajo, se consideran cumplidos, cuidadosos, constantes, dedicados y perseverantes, esto puede deberse a que en el turno vespertino se encuentran inscritos más estudiantes que trabajan, tienen una familia que sostener económica y moralmente, por supuesto la edad también es un factor importante.

Si los estudiantes del turno vespertino presentan en su mayoría dichas características, se infiere que muestran mayor compromiso con su formación ya sea porque se dan cuenta de la dificultad para encontrar trabajo, para conseguir mejores puestos y a su vez mejorar su ingreso familiar, o bien tienen más claro aquello que desean para su formación profesional, en general puede deberse a que tienen mayor conciencia de la responsabilidad y compromiso que exige el entorno laboral y social una vez que no dependen económicamente de su familia (tabla 10).

Tabla 10. Valores de la prueba t por turno y dimensión

| | Turno | Media | t | Gl | Significancia bilateral |
|--------------------------------|--------------|--------------|----------|-----------|--------------------------------|
| Emocional 3 Salud emocional | Matutino | 4.4546 | -2.708 | 281 | .007** |
| | Vespertino | 4.7731 | -2.782 | 274.631 | .006** |
| Iniciativa | Matutino | 4.7817 | -2.643 | 281 | .009** |
| | Vespertino | 5.1025 | -2.652 | 257.434 | .008** |
| Trabajo | Matutino | 3.8145 | -2.458 | 281 | .015* |
| | Vespertino | 3.9880 | -2.483 | 263.09 | .014* |

De igual manera, se realizó una prueba t, para establecer las diferencias entre los estudiantes regulares e irregulares. Los estudiantes regulares tienen un promedio significativamente más alto que los irregulares. Con respecto a la variable autoconcepto, se observan diferencias significativas entre los grupos en la dimensión social 1 (afiliativa), dimensión ocupacional y dimensión ética; para la variable motivación de logro, se observan diferencias significativas entre estudiantes regulares e irregulares en la dimensión trabajo.

Los datos indican que los estudiantes regulares presentan un promedio significativamente más alto que los estudiantes irregulares, así mismo, los estudiantes regulares se perciben como estudiantes más educados, corteses y de buena conducta que los irregulares. Lo anterior podría deberse a que se centran más en las actividades escolares que en su ambiente social, es decir, son estudiantes que podrían dar menor importancia a las fiestas que a su esfuerzo escolar.

Los estudiantes regulares presentan un mejor autoconcepto ocupacional y ético que los estudiantes irregulares considerando que los estudiantes regulares se describen como personas comprometidas con su trabajo, ocupación y/o profesión al mismo tiempo que muestran mayor congruencia entre sus valores personales y culturales, es decir, aquello que es bien visto por la sociedad mexicana, en sentido opuesto los estudiantes irregulares quienes muestran un autoconcepto menor en esas dimensiones, probablemente porque su prioridad no es la escuela, profesión o trabajo, su interés podrían centrarse en las relaciones sociales lo que implica un menor esfuerzo en la escuela y, por lo tanto, menor promedio en sus calificaciones (tabla 11).

En el caso de la dimensión de trabajo se observan diferencias significativas entre estudiantes regulares e irregulares, donde, los estudiantes regulares manifiestan una media más alta que los irregulares considerándose como estudiantes más cumplidos, cuidadosos, constantes, dedicados y perseverantes. Lo anterior coincide con las referencias teóricas donde se expone que el interés del estudiante es lo que define su compromiso con la escuela, así mismo establecen que el rendimiento académico no se deriva principalmente de las capacidades, habilidades o conocimientos del alumno, sino del esfuerzo que cada uno hace por lograr aquello que desea, los estudiantes regulares en su caso, tienen como objetivo terminar la carrera con éxito, los estudiantes irregulares probablemente no están convencidos de que la carrera en la que están es la que realmente quieren o bien sus intereses se centran en llevar una vida tranquila, sin contratiempos, con la idea de que pueden permanecer en la universidad los años que sean necesarios, lo cual implica un esfuerzo menor en su desempeño escolar.

Tabla 11. Valores de la prueba t por situación escolar y dimensión

| | Situación escolar | Media | t | gl | Significancia bilateral |
|---------------------|--------------------------|--------------|----------|-----------|--------------------------------|
| Promedio general | Regular | 8.82 | 7.924 | 268 | .000** |
| | Irregular | 8.35 | 7.937 | 184.925 | .000** |
| Social 1 Afiliativo | Regular | 5.9758 | 2.338 | 281 | .020** |
| | Irregular | 5.7680 | 2.270 | 179.492 | .024* |
| Ocupacional | Regular | 5.8421 | 4.670 | 281 | .000** |
| | Irregular | 5.4072 | 4.498 | 175.666 | .000** |
| Ético | Regular | 6.0394 | 4.069 | 281 | .000** |
| | Irregular | 5.6264 | 3.833 | 165.619 | .000** |
| Trabajo | Regular | 3.9462 | 2.334 | 281 | .020* |
| | Irregular | 3.7747 | 2.428 | 217.001 | .016* |

* Nivel de confianza de .05, (significa 95% de que los grupos en realidad difieren significativamente entre si y el 5% de error)

** Nivel de confianza de .01, (significa 99% de que los grupos en realidad difieren significativamente entre si y el 1% de error)

Se realizó un análisis de varianza unidireccional (ANOVA de un factor) con el fin de establecer las diferencias que pudieran darse entre los estudiantes de tercero, quinto y séptimo. En este caso se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de tercero, de quinto y de séptimo en la dimensión emocional 1 (estado de ánimo), ocupacional, emocional 3 (salud emocional) e iniciativa de la variable autoconcepto, así como en la dimensión trabajo de la variable motivación de logro.

Se puede observar que en la dimensión emocional 1 (estado de ánimo) y emocional 3 (salud emocional) los puntajes más altos, los obtienen los estudiantes de séptimo. Lo cual indica que los alumnos de séptimo se perciben como estudiantes mejor realizados, animados, felices, optimistas, triunfadores y alegres, esto podría asociarse a que se encuentran en la etapa final de la carrera y pueden llegar a pensar que han cursado la mayor parte de la carrera y por lo tanto lo que resta de ella no lo consideran como algo imposible de superar.

Por otra parte, en la dimensión ocupacional e iniciativa de la variable autoconcepto, así como en la dimensión trabajo de la variable motivación de logro se observan diferencias

significativas a favor de los estudiantes de quinto, quienes obtienen puntajes más altos, pues se perciben como estudiantes con una disposición positiva para realizar actividades; dinámicos, rápidos, dominantes, audaces y activos, que tienen gusto por el trabajo, son cumplidos, cuidadosos, constantes, dedicados y perseverantes. Lo anterior podría deberse a que se encuentran a la mitad de la carrera, superaron los primeros semestres y probablemente quienes pensaban en que no era la carrera que deseaban estudiar terminaron por aceptarla y tomarle agrado o bien desertaron; así que en quinto tenían mejor definido aquello que querían y a su vez el estar a la mitad de la carrera y tener la última prueba para definir si es lo que quieren o no y tratar de llegar lo mejor posible a la meta le exige a los estudiantes mayor compromiso con sus actividades, maestros y compañeros (tabla 12).

Tabla 12. Valores del análisis de varianza (ANOVA) por semestre y por dimensión

| | Semestre | Media | F | GI | Significancia bilateral |
|-------------|-----------------|--------------|----------|-----------|--------------------------------|
| Emocional 1 | 3 | 5.1463 | 6.457 | 2 | .002** |
| | 5 | 5.5039 | | 280 | |
| | 7 | 5.6358 | | 282 | |
| Ocupacional | 3 | 5.4814 | 5.546 | 2 | .004** |
| | 5 | 5.8177 | | 280 | |
| | 7 | 5.7782 | | 282 | |
| Emocional 3 | 3 | 4.2518 | 13.206 | 2 | .000** |
| | 5 | 4.5567 | | 280 | |
| | 7 | 4.9618 | | 282 | |
| Iniciativa | 3 | 4.6723 | 4.360 | 2 | .014* |
| | 5 | 5.0854 | | 280 | |
| | 7 | 4.9892 | | 282 | |
| Trabajo | 3 | 3.6869 | 8.940 | 2 | .000** |
| | 5 | 4.0238 | | 280 | |
| | 7 | 3.9493 | | 282 | |

Finalmente, se realizó un análisis multivariado con el fin de observar qué variables presentan valores más altos sobre la otra, en este caso se puede observar que en la dimensión emocional 1 (estado de ánimo) y en la dimensión ocupacional, 5º es mayor que 3º y 7º mayor que 5º indicando que a mayor semestre mejor autoconcepto tienen sobre su estado de ánimo y sobre su satisfacción escolar y social, considerando esto como la posibilidad de sentirse mejor día a día a medida que van avanzando en la carrera y aun cuando la carrera podría exigir mayor compromiso, probablemente a medida que superan un semestre van aceptando la situación y se esfuerzan más.

A su vez, en la dimensión emocional 3 (salud emocional) se observa que los estudiantes de tercero obtienen valores significativamente diferentes con los de quinto y séptimo, donde 3º es mayor que 7º y 5º mayor que 7º. Lo anterior significa que a menor edad, los alumnos manifiestan tener mayor salud emocional, se consideran personas sanas respecto a los sentimientos que experimentan, lo cual contrasta con lo observado en la prueba t con respecto al turno, y puede asociarse a que los alumnos en los primeros semestres se sienten menos presionados y experimentan menos sentimientos negativos.

Con respecto a la dimensión iniciativa, se observa que los estudiantes de 5º presentan diferencias significativamente más altas sobre los estudiantes de tercero pero no con los alumnos de 7º, lo cual coincide con que a la mitad de la carrera se encuentra el punto crucial entre seguir o desertar, y probablemente se pone a prueba su capacidad y esfuerzo por lo que presentan mayor compromiso con lo que hacen.

Finalmente en la dimensión trabajo se observa que los estudiantes de 5º tienen valores significativamente más altos que los estudiantes de 3º y a su vez los estudiantes de 7º mantienen valores significativamente más altos que los alumnos de 3º pero no así con los de 5º. Lo anterior se asocia con que a medida que se avanza en los semestres mayor debe ser el compromiso para aprender, sin embargo no hay diferencias notables de 5º a 7º probablemente porque el compromiso que tiene el estudiante con él mismo a partir de quinto semestre se mantiene hasta el final de la carrera (tabla 13).

Tabla 13. Valores obtenidos en el análisis multivariado por semestre y por dimensión

| | Semestre i | Semestre j | Diferencia de medias(i-j) | Error típico | Sig |
|-------------|---------------|---------------|------------------------------|-----------------|------|
| Emocional 1 | 3 | 5 | -2.86104* | 1.12026 | .034 |
| | | 7 | -3.91581* | 1.12917 | .002 |
| ocupacional | 3 | 5 | -2.69060* | .88024 | .007 |
| | | 7 | -2.37474* | .88724 | .024 |
| Emocional 3 | 3 | 7 | -6.38996* | 1.24724 | .000 |
| | 5 | 7 | -3.64550* | 1.24076 | .011 |
| Iniciativa | 3 | 5 | -2.06538* | .73026 | .015 |
| Trabajo | 3 | 5 | -2.35816* | .58449 | .000 |
| | | 7 | -1.83665* | .58914 | .006 |

En general solo se observan diferencias significativas en cada grupo para algunas de las dimensiones de la variable autoconcepto y para la dimensión trabajo de la variable motivación de logro.

IV. DISCUSIÓN

Como se ha señalado, el objetivo de la presente investigación fue observar la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y algunas variables psicosociales como el autoconcepto, la motivación de logro y el locus de control.

Se esperaba que mientras mayor fuera el rendimiento académico, los estudiantes presentarían puntajes más altos en autoconcepto, motivación de logro y locus de control. Con base en los resultados de la presente se puede decir que dicha relación sólo se observó entre la motivación de logro y el rendimiento académico. Es así como en los resultados por variable se encuentra que el rendimiento académico de los estudiantes de 3º, 5º y 7º de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional se relaciona, de

forma positiva, con la motivación de logro; como dicen Álvarez, Núñez, Hernández, González y Soler, (1998) Broc (1994) la motivación es la variable que mejor predice el rendimiento académico y, tanto el autoconcepto como el locus de control son variables intermedias que determinan el tipo de motivos que los estudiantes tienen para actuar (Broc, 2000).

En ese sentido, si los resultados de este estudio no corresponden del todo con lo esperado, asumiendo que a mayor autoconcepto debería observarse un mejor rendimiento académico, con los resultados no se puede decir que no exista esa relación, sobre todo porque el rendimiento académico en el presente estudio fue medido de forma limitada pues requiere que se consideren no sólo las calificaciones, sino también el desempeño general de los estudiantes para poder concluir que se tiene un bajo o alto rendimiento académico (Broc, 1994; Castejon y Navas, 1992)

En consecuencia, es necesario medirlo considerando más elementos que describan el desempeño de los estudiantes de manera integral, ya que como dicen Bricklin y Bricklin (1975), las calificaciones no siempre corresponden al desempeño real del alumno, como tampoco a sus conocimientos.

Por lo tanto, se puede decir que el rendimiento académico medido a través del promedio general de los estudiantes no resulta determinante, ya que como indica Suárez, González, Avalde y Valle (2001), Castro, García, Arias, Barrientos y Pérez (1997), Segure, Solar y Riquelme (1994) entre otros, el rendimiento escolar es una variable que no puede medirse por un solo factor como el nivel de inteligencia de los estudiantes o el promedio general al final de un curso; es una variable que requiere de la valoración de diversos elementos que puedan determinar de manera más clara cuál es el rendimiento académico del estudiante, tanto en el uso de estrategias cognitivas como conductuales y metacognitivas.

En consecuencia podría inferirse que efectivamente a mayor motivación de logro mejor rendimiento presentan los estudiantes pues es la variable que mejor predice el rendimiento académico como sugieren Broc (1994), González y Touron (1994), Navas, Sampascual y Castejon (1991). Es posible también mencionar que tanto el autoconcepto como el locus de control son variables indirectas que definen no sólo el tipo de motivos que tienen los estudiantes para actuar de una manera u otra o para utilizar unas estrategias y no otras

Bandura (1999), Tapia y Cartula (1996), Garrido y Rojo, (1996) González y Touron, (1994), Tapia (2000). En este estudio, se observa una relación entre la motivación de logro y el locus de control, así como entre el locus de control y el autoconcepto, lo cual sugiere que los estudiantes de la Universidad pedagógica Nacional de la carrera de Psicología Educativa presentan un mejor promedio general en tanto mayor es su motivación de logro y a su vez presentan una mayor motivación de logro en tanto mejor autoconcepto tienen.

Es claro que los resultados por variable no muestran relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su autoconcepto como tampoco con el locus de control, probablemente como dice González y Touron, (1994) la relación depende del nivel de generalidad con que se miden las variables.

En ese sentido, los resultados por dimensión al igual que la teoría indican que el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona con las tres variables a través de algunas de sus dimensiones, por ejemplo, hay relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto emocional afectivo, el autoconcepto ocupacional y el de iniciativa; así mismo se observa relación entre el rendimiento académico y la dimensión trabajo de la variable motivación de logro; y una relación positiva con la dimensión afectividad de la variable locus de control. Como sugiere González y Touron (1994) Muñiz y Andrade (2000) Bandura (1999) las variables arrojan resultados muy generales que en ocasiones no permiten percibir la relación que se da de forma indirecta a través de alguna dimensión. Como dice Diaz Loving y Andrade Palos (1984), González y Touron (1994) estas variables son multidimensionales; en relación con lo anterior, es posible decir que el rendimiento académico se relaciona positivamente aunque de forma indirecta con las tres variables.

Es así que los estudiantes de la carrera de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, participantes en el presente, muestran que a mayor autoconcepto afectivo, menor es su promedio general. Lo anterior corresponde al tipo de motivos que tienen para actuar de una manera y no de otra, es posible que estén más motivados a establecer relaciones sociales y a divertirse que a aprender. Se observa también que a mayor autoconcepto ocupacional y de iniciativa, mayor es su promedio escolar. Respecto a la variable motivación de logro, se observa que el promedio general se correlaciona positivamente con la dimensión trabajo y no con las dimensiones de maestría y competencia.

En la variable locus de control, se observa que el promedio general correlaciona positivamente con la variable afectividad. Lo anterior corresponde a lo expuesto por Núñez, González, García y González (1996), quienes explican que el esfuerzo realizado por los alumnos tiene mayor relación con el rendimiento académico que la inteligencia, conocimiento y las habilidades que el alumno posee.

Por otro lado es interesante observar que el autoconcepto ocupacional correlaciona positivamente con las dimensiones sociales y emocionales de la misma variable, lo que significa que mientras mejor autoconcepto social y emocional tienen los alumnos, mejor es su autoconcepto ocupacional. Asimismo, se observa que el autoconcepto asociado con su iniciativa se relaciona positivamente con esas mismas dimensiones, es decir si los estudiantes perciben un autoconcepto favorable en sus relaciones sociales y en su estado emocional, manifiestan también un mejor autoconcepto en su iniciativa.

De igual manera es posible observar que la dimensión trabajo de la variable motivación de logro correlaciona positivamente con las dimensiones sociales y emocionales del autoconcepto excepto en la dimensión emocional afectiva; la dimensión maestría correlaciona positivamente con el autoconcepto social afiliativo, expresivo, de accesibilidad y estado de ánimo; la variable competencia con salud emocional y afectividad.

Con relación a la variable locus de control se observa que la dimensión de internalidad correlaciona positivamente con la dimensión social y emocional de la variable autoconcepto y la dimensión suerte correlaciona positivamente con el autoconcepto social afiliativo, estado de ánimo, autoconcepto afectivo, ocupacional, ético y autoconcepto en iniciativa. También se observa relación entre el locus de control interno y la dimensión trabajo, maestría y competencia de la variable motivación de logro, de igual manera presenta una relación positiva con las dimensiones de microcosmos, afectividad, internalidad y macrocosmos de la misma.

En general se observa que las variables, correlacionan con el promedio general en sus dimensiones de autoconcepto ocupacional y de iniciativa, así como con la dimensión trabajo de la variable motivación de logro pero no así en maestría y competencia como tampoco con la dimensión de internalidad en la variable locus de control. Lo anterior se explica porque al

parecer las relaciones sociales y afectivas juegan un papel preponderante y a su vez los estudiantes no solo atribuyen sus éxitos y fracasos a factores internos, sino también a factores externos. Al parecer, los participantes tienen la idea de que sus resultados académicos son producto tanto de su conocimiento, como de su esfuerzo, pero también son producto de las relaciones sociales que establecen.

Lo anterior indica que a pesar de no encontrarse relación entre las variables en general la relación se observa entre las distintas dimensiones de éstas, no exactamente como se esperaba pues los estudiantes de la carrera de psicología de la universidad Pedagógica Nacional, atribuyen sus éxitos y fracasos tanto a factores internos como externos; por tal razón no se puede decir que mientras mejor rendimiento académico presenten, haya una interpretación de sus éxitos y fracasos como más internos, controlables y más estables, en contraparte, sus resultados son interpretados como consecuencia tanto de sus conocimientos, su inteligencia, su esfuerzo, sus acciones y parte también de las decisiones de otros factores externos a ellos.

Estos hallazgos son similares a los informados por Cortes y Flores (2002) y Serrano y Vera (1998), quienes sugieren que los mexicanos dan especial importancia a las relaciones emocionales. En el caso de las dimensiones sociales o afectivas aunque se dan correlaciones bajas se puede observar que los estudiantes otorgan especial importancia a sus relaciones sociales como al grado de afectividad que hay en éstas. Así, en relación con su promedio general, los estudiantes cuyo puntaje es alto presentan un autoconcepto social y afectivo alto o positivo, quizá porque de ello depende su aceptación dentro de su grupo social, o bien, que su alto autoconcepto en el ámbito social y afectivo les permite presentar un promedio general alto. Las relaciones afectivas podrían predecir un rendimiento alto cuando el estudiante sustenta sus calificaciones en la relación afectiva que mantiene con el profesor o con los compañeros de clase.

Por otra parte, se esperaba que el rendimiento académico se relacionara más con la dimensión ocupacional y de iniciativa al ser las que se asocian más con el autoconcepto académico, en este caso se observan correlaciones positivas bajas aunque significativas y efectivamente son las únicas dimensiones de la variable autoconcepto en las que se encuentra relación con el promedio general.

Para el caso de la variable motivación de logro donde se esperaba que las dimensiones se relacionaran positivamente con el rendimiento académico sólo se observó una relación positiva baja y significativa con la dimensión de trabajo y no con maestría y competencia. Esto permite sugerir que los alumnos dan más importancia a su compromiso en lo que hacen y no así a su habilidad o capacidad para resolver los problemas que se les presentan.

En cuanto a la variable locus de control es importante señalar que investigaciones anteriores sugieren que contar con un locus de control interno significaría que los alumnos consideran que sus logros dependen de ellos, de su capacidad, de su esfuerzo y de su habilidad para resolver las tareas propuestas. En el presente trabajo la internalidad no muestra relación alguna con el promedio general. Por otra parte, presenta una correlación positiva baja pero significativa con la dimensión afectiva, sugiriendo así que los alumnos perciben su promedio general como resultado de las relaciones afectivas que desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Con respecto a la comparación realizada entre los grupos, los resultados esperados tampoco son de todo contundentes. Se esperaba que los estudiantes regulares mostraran puntajes mucho más altos que los irregulares tanto en autoconcepto como en motivación de logro y un locus de control más interno. Se observó que tanto los estudiantes regulares como irregulares mantienen un promedio superior a 8, lo cual sugiere que en algún momento los estudiantes que reprueban alguna materia, logran una mejora en su situación académica. Así mismo, se observan diferencias en el autoconcepto social afiliativo, ocupacional y en trabajo de motivación de logro, lo cual podría significar que los estudiantes regulares mantienen un autoconcepto positivo en la dimensión social, lo cual es diferente de lo que sucede con los estudiantes irregulares.

Con respecto a la variable locus de control en ningún caso se encontraron diferencias significativas; en la variable motivación de logro las diferencias significativas encontradas en cada grupo sólo se presentaron en la dimensión trabajo y no en competencia, o maestría. Esto sugiere que los estudiantes no se perciben como menos o más capaces que otros y, tampoco creen ser más o menos hábiles en la manera en que ejecutan sus tareas; la diferencia se centra en el compromiso y en el esfuerzo a través de la dimensión trabajo.

Finalmente es posible decir que la relación entre el rendimiento académico se presenta de manera directa sólo con la motivación de logro, de forma más específica con la dimensión trabajo; con la variable locus de control únicamente a través de algunas dimensiones, lo anterior podría deberse a que los alumnos asignan más importancia a cómo son, que a cómo hacen las cosas y qué resultados hay por esa manera de ejecutar unas u otras acciones, por lo que no analizan las causas de su rendimiento escolar para tratar de mejorarlo.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que el objetivo se cumplió al poder observar la relación que se da entre las variables y corroborar que la motivación de logro es la variable que mejor predice el rendimiento académico, sin embargo, se esperaba observar que a mayor autoconcepto, los estudiantes presentaran mayor rendimiento académico o bien que a mayor motivación de logro tuvieran un mejor rendimiento académico y a su vez se había supuesto que mientras los estudiantes tuvieran un locus de control más interno podrían tener un mejor rendimiento académico.

Lo cierto es que así como en otras investigaciones no se ha podido observar cómo se da esa relación con claridad, la presente no es la excepción y, por lo tanto, se puede decir que los resultados muestran que un autoconcepto alto no garantiza en su totalidad un rendimiento académico alto y que el locus de control interno no define un buen rendimiento académico, pero sí que la interpretación de los resultados puede interferir en la manera en que los estudiantes construyen su autoconcepto y en el tipo de motivos que tienen para definir su desempeño escolar. Por ello, las relaciones observadas entre afectividad, aspectos sociales y emocionales pueden ser un indicador de la relación indirecta que se da entre las variables sobre todo porque es importante considerar que no sólo las variables psicosociales afectan el rendimiento académico, sino tantas otras como las contextuales y pedagógicas.

Por otra parte, los resultados obtenidos también pueden asociarse al tipo de población estudiada, compuesta en su mayoría por mujeres, mismas que según investigaciones como la de Garrido y Rojo (1996) perciben las tareas numéricas como algo complejo, por lo mismo presentan un bajo rendimiento en ellas, a diferencia de los hombres quienes mantienen mayores expectativas de autoeficacia en las mismas. Por tal razón, si se realizara un estudio semejante, convendría determinar cuáles son las asignaturas que tienen un índice más alto

de reprobación y su distribución por la variable género. Quizá sean las materias en las que no se tienen grandes expectativas de éxito por lo que su autoconcepto no se ve alterado por haber reprobado ya que no atribuyen el resultado a su capacidad o esfuerzo, sino a la complejidad de la materia, de los materiales de estudio o la manera en que se les enseña. En ese sentido se esperaría que obtengan un autoconcepto mejor si aprueban aquellas materias que consideran más complejas.

De igual manera se considera importante destacar que los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria, lo hacen sin tener claro en qué consiste (Maytorena, González y Velarde, 2006). La carrera de psicología Educativa impartida por la Universidad Pedagógica Nacional podría no ser la excepción, es posible que no tengan suficiente información acerca de la misma y que solo elijan la carrera por tratarse de psicología sin consultar en qué consiste la psicología educativa y una vez inscritos se den cuenta de que no es la carrera que querían por lo que se esfuerzan poco y no presentan un rendimiento académico alto. Aunado a lo anterior, es posible que algunos estudiantes elijan la carrera esperando evitar cursar materias relacionadas a las matemáticas y una vez dentro se dan cuenta de la necesidad de fortalecer dichos conocimientos (Marín, Infante y Troyano, 2000; Maytorena, González y Velarde, 2006; Norzagaray, Benítez, Cons, Garibaldi y Encinas, 2002; González y Maytorena, 2002).

Así mismo, los alumnos que ingresan no tienen un perfil establecido, es decir, anteriormente la Universidad Pedagógica Nacional atendía únicamente a profesores, en la actualidad los alumnos egresados del nivel medio superior pueden aspirar a ocupar un lugar en ella (Pacheco, 1998). Esto significa que podría haber alumnos provenientes de escuelas técnicas, bachilleratos, entre otras, lo que les dificulta cursar con éxito los primeros semestres, por lo que sería importante que los estudiantes se informen acerca de la carrera que quieren estudiar, en qué consiste, que disciplinas exige, que conocimientos se requieren o bien que una vez inscritos se incorporen a los programas tutoriales que les permita tener un mejor aprovechamiento (Norzagaray y Benitez, Cons, Garibaldi y Encinas, 2002). Lo anterior resultara efectivo sólo si los estudiantes tienen el deseo de aprender, en caso contrario, no observan el problema y, por lo tanto, no ven la necesidad de reforzar nada.

Así, si se espera que los estudiantes tengan un buen autoconcepto académico y a su vez un buen rendimiento, es necesario pensar primero en *qué* motiva a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional a inscribirse en esta institución, *qué* los mantiene dentro de la misma y *qué* objetivos pretenden alcanzar. De esa manera podría verse de forma más contundente si efectivamente están motivados a alcanzar el logro académico o a mantenerse en la escuela para complacer las exigencias sociales y familiares, o bien si consideran que sus éxitos son resultado de su esfuerzo o de otros factores como la suerte o el destino, qué tan claro tienen su autoconcepto real y qué tanto pueden diferenciarlo del autoconcepto ideal.

En ese sentido podríamos decir que aun cuando los estudiantes de esta institución y específicamente de la carrera de psicología educativa no tienen claro lo que quieren y, sobre todo, en qué consiste la carrera, se puede notar una diferencia importante entre el desempeño de los estudiantes del turno matutino y los del turno vespertino, pues finalmente los estudiantes de la tarde tienen en promedio mayor edad que los de la mañana; se espera que tengan más claro lo que quieren y sean más conscientes de las demandas que presenta el área laboral. En este caso los estudiantes del vespertino muestran un mejor autoconcepto ocupacional y una mayor disposición para el trabajo, en tanto que los estudiantes más jóvenes prefieren la economía mental y evitar situaciones que requieren de mayor compromiso para razonar (Contreras, Correa y Saldivar, 2001; Maytorena, González, López y Guzmán, 2004; Laborin y Páez, 2004).

Es más probable que los estudiantes del turno matutino, al ser más jóvenes, dependan económicamente de los padres y no están implicados en un trabajo que los ayude a percibir un ingreso. En consecuencia la intensidad de sus experiencias emocionales corresponden a las experiencias vividas en su grupo social, quizá porque en el nivel medio superior aun sentían la presión de la familia y una vez que ingresan a la universidad se perciben como más independientes para decidir lo que hacen, mas no así respecto a la situación económica puesto que sus presiones pueden no ser tantas y tienen oportunidad de divertirse y descuidar el ámbito escolar. Por el otro lado, los estudiantes del turno vespertino quienes podrían tener más responsabilidades como tener un empleo, tener una familia, ser proveedor en la economía familiar entre otros aspectos que los impulsan a prepararse más para contar con más herramientas que les permitan tener un mejor trabajo y un mejor ingreso (Echeverría 2004).

REFERENCIAS

1. Acosta, C. M., (1998). La motivación en el proceso instructivo. Metas que la fundamentan en el aprendizaje. En: Manuel, A. C. (coord.), **Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico**, Málaga: Aljibe.
2. Alcántar E., Villatoro J., Hernández S., y Fleiz C. (1998). Relación entre rendimiento escolar y autoestima en adolescentes. **La psicología Social en México**, 7, 369-374.
3. Álvarez, L., Núñez, J., Hernández, J., González, J., y Soler E. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. **Aula abierta**, (17), 91-120.
4. Ball, S. (1998). **La motivación educativa**. Madrid: Madrid
5. Bandura, A. (1999). **Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual**, España Desclée.
6. Bandura A. (1987). **Teoría del Aprendizaje Social**. Madrid: Calpe.
7. Beltrán, L. J. (1998). **Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico**. En: Manuel, A. C. (Coord.), **Creatividad, motivación y rendimiento académico**. Málaga: Aljibe
8. Branden, N., (1995). **Los seis pilares de la autoestima**. México: Paidós.
9. Bricklin, B. Y Bricklin, P. (1975). **Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar**. México: Pax.
10. Broc, C. M., (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º. de E.S.O. implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. **Revista de Investigación Educativa**, 18 (1), 119-146.
11. Broc, C. M. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. **Revista de Educación**, 303, 281-297.
12. Calvo A., González R. Y Carmen (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. **Infancia y Aprendizaje**, (93), 95-111.
13. Cardenal, V. Y Fierro A., (2003) Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. **Estudios de Psicología**, 24(1), 101-111.
14. Castejón C. J., y Navas M. L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. **Análisis y modificación de la conducta**, 18 (61), 697-729.
15. Castro J., García J., Arias M. Barrientos M. y Pérez M. (1997). La valoración que los adolescentes hacen de su rendimiento académico. **Revista de Ciencias de la Educación**, 171, 311-333.
16. Cava, M. J. y Musitu, G. (2000 a) Perfil de niños con problemas de integración social en el aula. **Revista de Psicología Social**, 15(3), 319-333.
17. Cava M. y Musitu G., (2000 b). **La Potenciación de la Autoestima**. Buenos Aires: Paidós.

18. Cázares A. y Berridi R., (2000). Multidimensionalidad del Locus de Control a los 8 y 9 años de edad. **La Psicología Social en México**, 8, 121-126.
19. Coll C. (1990). Interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En: Coll, Palacios y Marchesi (comp.) **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza.
20. Contreras C., Correa F. Y Saldivar A. (2001). Medición de la motivación cognoscitiva: funcionamiento de la escala de necesidad de cognición en una muestra mexicana. **La Psicología Social en México**, 9, 487-493
21. Cortés, A. L. y Flores, G. M. (2002). Efectos del sexo, edad y posición ordinal en el autoconcepto en niños. **Enseñanza e Investigación en Psicología**, 7 (1), 117-126.
22. Cortés L., Flores M., Carrillo C. y Reyes I. (2000). Autoconcepto y ambiente familiar en niños. **La Psicología Social en México**, 8, 127-133.
23. De la Peza, R. y García, E. (2005). Relación entre variables cognitivo-emocionales y rendimiento académico: un estudio con universitarios. II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. López Zafra y de Amicis.
24. Díaz-Loving, R. y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de Locus de Control para Niños Mexicanos. **Revista Interamericana de Psicología**, 18, 21-33
25. Durán T. (2001). El constructo de locus de control en la toma de decisiones educativas. **Paedagogium**, 1 (3), 8-11.
26. Echeverría, S. (2004). Desarrollo de los estudiantes: integración de las dimensiones académica y afectiva. **La psicología Social en México**, 10, 341-348
27. Espinoza R. y Reyes I. (2000). El autoconcepto: su relación con el ambiente familiar y con la orientación individual. **La Psicología Social en México**, 8, 143-149.
28. Estrada L. Y Ramírez M. (2001). Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de primaria de escuelas públicas y privadas. **Revista de investigación educativa**, 19 (1), 183-198.
29. García T. y Reyes I. (2000). Estructura de locus de control en México. **La Psicología Social en México**, 8, 158-164.
30. Garrido I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 44 (4), 405-411.
31. Garrido I. Y Rojo C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 49 (1), 5-12.
32. Góngora E. y Reyes I. (2000). El enfrentamiento a los problemas y locus de control. **La Psicología Social en México**, 8, 165-172.
33. Gonzalez, D y Maytorena Ma. (2002). Aprendizaje estratégico y desempeño académico universitario: autorreporte vs. Ejecución. **Psicología Social en México**, 9, 225-230.
34. González M. y Touron J. (1994). **Autoconcepto y rendimiento escolar**. España: EUNSA.

35. González C. y Ramos L. (2000). Una evaluación de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes estudiantes. **La Psicología Social en México**, 8, 290-296.
36. Granado, A. M. (2002). El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitiva-motivacional. **Revista de Ciencias de la Educación**, (190), 203-215.
37. Guitart, A. R., (1999). La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia y cómo trabajarla en el aula. En: Casamayor. G. (coord.), **Cómo dar respuesta a los conflictos, la disciplina en la enseñanza secundaria**, Barcelona: Graó.
38. Harter, S., (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz de los adolescentes. En: Jana J. y Kathryn W. (ed.), **Motivación y adaptación escolar, factores sociales que intervienen en el éxito escolar**, México: Oxford, 13-49.
39. Laborin J. y Vera J. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con el locus de control y el enfrentamiento. **La Psicología Social en México**, 8, 192-199.
40. Laborín, J. y Paez, Ma. (2004) Niveles Subjetivos y autoconcepto en Jóvenes Universitarios. **La Psicología Social en México**, 10, 207-214.
41. Lara M., Verduzco A., Acevedo M. Cortés J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 25 (2), 247-255.
42. La Rosa, J. (1986) **Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación**. Tesis de doctorado UNAM.
43. Lilia M. y Musitu G. Y Buelga S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 32 (2), 301-319.
44. López E., Villatoro J., Medina- Mora E., y Juárez F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. **Revista Mexicana de Psicología**, 13 (1), 34-47
45. Manassero M. y Vázquez A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. **Estudios de psicología**, 54, 23-41.
46. Marín, S. M., Infante, R. E. y Troyano, R. Y., (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 32 (3), 505-517.
47. Maytorena, Ma., González, D., López, Ma. Y Guzman, O. (2004). Estrategias Cognitivas y emocionales asociadas al aprendizaje y la certeza vocacional en licenciatura. **La Psicología Social en México**, 10, 349-356.
48. Maytorena, Ma., González, D. y Velarde, D. (2006). Estrategias de aprendizaje y certeza vocacional en estudiantes de tres licenciaturas. **La psicología Social en México**, XI, 528-534.
49. Mc Clelland D. (1989) **Estudio de la motivación humana**, Madrid: Nancea.

50. Monereo (1997). **Estrategias de enseñanza aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Grao.
51. Muñiz, A. y Andrade, P., (2000). Autoconcepto actual, ideal y el deber ser en niños. **La Psicología Social en México**, 8, 208-214.
52. Navas L., Sampascual G. Y Castejón J. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 44 (2), 231-239.
53. Navas L., Sampascual G. Y Castejón J. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores; influencias en el rendimiento escolar. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 45 (1) 55-62.
54. Nozagaray, C. y Benitez, Cons, A., Garibaldi, L. y Encinas, L. (2002), evaluación del desarrollo educativo general y las aptitudes de los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en psicología y los efectos de un programa tutorial. **La psicología Social en México**, 9, 212-217
55. Núñez J., González J., García S. y González S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. **Revista de Educación**, (310), 337-360.
56. Pacheco, E. (1998). Historia de la Universidad Pedagógica Nacional, **Xictli**, (30), 12-15
57. Pereda, S., Menéndez, M., Mori, A., Méndez, J., Conesa, P., y Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 43(2), 217-224
58. Rosenberg, M. (1973). **La autoimagen del adolescente y la sociedad.**, Buenos Aires: Paidós.
59. Sampascual G., Navas L. y Castejón J. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 47 (4), 449-459.
60. Ségure T., Solar M. y Riquelme G. (1994). Características psicosociales de alumnos de educación media en la VIII región y su incidencia en el rendimiento académico. **PAIDEIA**, (19), 37-44.
61. Serrano E. y Vera J. (1998). El autoconcepto del sonoreense. **La Psicología Social en México**, 7, 12-17
62. Suárez J., González R., Avalde E. y Valle A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. **Revista de Investigación Educativa**, 19 (1), 249-262.
63. Tapia, A., (2000). **Motivación y aprendizaje en el aula, como enseñar a pensar**. Madrid: Santillana
64. Tapia, A., (1997). **Orientación educativa teoría, evaluación e intervención**. Madrid: síntesis.
65. Tapia, A. y Cartula, F. E. (1996). **Motivación en el aula**. Madrid: PCC.

66. Valdez J., González I. y Ochoa G. (1998). El autoconcepto en jóvenes de Colima. **La Psicología Social en México**, 7, 30-34.
67. Valdez, M. J. Saiz, J. L. y González, A. I. (2001). El autoconcepto en niños mexicanos y chilenos. **Revista Mexicana de Psicología**, 18 (2), 219-227.
68. Valle, A., González, R., Núñez, J., Vieiro, P., Gómez, L., y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo motivacional del rendimiento académico en la universidad. **Estudios de Psicología**, 62,77-100
69. Valle, A., González. C. R., Rodríguez, M. S., Piñeiro, A. I. y Suárez, R. J., (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. **Revista española de pedagogía**, 57(214), 525-545.

**ANEXO B
ESCALA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO**

Edad: ___ años Matrícula: _____ semestre _____ A. regular _____
 Genero: M ___ F ___ Promedio gral. _____ Num. Mat A. Irregular _____
 Adeudadas _____

INSTRUCCIONES: A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1 completamente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 ni en desacuerdo ni en acuerdo; 4 de acuerdo; 5 completamente de acuerdo. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese su opinión. Acuérdesse: conteste como usted es **no** como le gustaría ser.

CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. GRACIAS.

- (1) completamente en desacuerdo
- (2) en desacuerdo
- (3) ni en desacuerdo ni en acuerdo
- (4) de acuerdo
- (5) completamente de acuerdo.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Me gusta ser trabajador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me enoja que otros trabajen mejor que yo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me disgusta cuando alguien me gana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Soy cumplido en las tareas que se me asignan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Disfruto cuando puedo vencer a otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Soy cuidadoso al extremo de la perfección. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Me gusta que lo que hago quede bien hecho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Me siento bien cuando logro lo que me propongo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Soy dedicado en las cosas que emprendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir contra otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Como estudiante soy (fui) machetero. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Me esfuerzo más cuando compito con otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta lograrla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 23. Mi vida está determinada por mis propias acciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Como estudiante siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte. .. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Puedo subir en la vida si tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga nada cambia. . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. El que yo llegue a tener éxito depende de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. La gente como yo tiene poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando éstos son opuestos a los de las personas que tienen el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. El que mejore mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país. .. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Que yo tenga dinero suficiente para vivir depende de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Cuando lucho por conseguir algo, en general, lo logro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto. . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Muchas puertas se me abren porque soy simpático(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Mi sueldo dependerá principalmente de las personas que tienen el poder económico. . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. La mejora de las condiciones depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO D. Puntajes de Correlación Pearson por dimensión

| VAR. | Promgral | SOCIAL1 | EMOC1 | SOCIAL2 | EMOC 2 | OCUPACI | EMOC 3 | ETICO | INICIATIVA | SOCIAL3 | TRABAJO | MAESTR | COMPET | SUERTE | MACROC | AFECTIVID | INTERNALD | MICROCOS |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Promgral | 1.000 | -.005 | .062 | .062 | -.136⁺ | .228^{**} | .007 | .091 | .146⁺ | -.030 | .193^{**} | .111 | .058 | .108 | .023 | .158^{**} | -.033 | .084 |
| SOCIAL1 | -.005 | 1.000 | .568 ^{**} | .392 ^{**} | .488 ^{**} | .530 ^{**} | .433 ^{**} | .520 ^{**} | .352 ^{**} | .457 ^{**} | .311 ^{**} | .259 ^{**} | .092 | .167 ^{**} | .004 | -.020 | .270 ^{**} | .091 |
| EMOCIONAL1 | .062 | .568 ^{**} | 1.000 | .530 ^{**} | .300 ^{**} | .514 ^{**} | .522 ^{**} | .399 ^{**} | .591 ^{**} | .394 ^{**} | .360 ^{**} | .166 ^{**} | .111 | .173 ^{**} | .073 | .010 | .198 ^{**} | .180 ^{**} |
| SOCIAL2 | .062 | .392 ^{**} | .530 ^{**} | 1.000 | .197 ^{**} | .277 ^{**} | .147 ⁺ | .174 ^{**} | .579 ^{**} | .305 ^{**} | .204 ^{**} | .196 ^{**} | .039 | .095 | .091 | -.032 | .168 ^{**} | .189 ^{**} |
| EMOCIONAL2 | -.136 ⁺ | .488 ^{**} | .300 ^{**} | .197 ^{**} | 1.000 | .230 ^{**} | .338 ^{**} | .266 ^{**} | .080 | .261 ^{**} | .072 | .073 | .099 | .131 ⁺ | -.002 | -.045 | .099 | .000 |
| OCUPACIONAL | .228^{**} | .530^{**} | .514^{**} | .277^{**} | .230^{**} | 1.000 | .295^{**} | .544^{**} | .446^{**} | .338^{**} | .519^{**} | .261^{**} | .176^{**} | .197^{**} | .049 | .089 | .119⁺ | .096 |
| EMOCIONAL3 | .007 | .433 ^{**} | .522 ^{**} | .147 ⁺ | .338 ^{**} | .295 ^{**} | 1.000 | .342 ^{**} | .263 ^{**} | .290 ^{**} | .180 ^{**} | .034 | .228 ^{**} | .122 ⁺ | .053 | .026 | .061 | .099 |
| ETICO | .091 | .520 ^{**} | .399 ^{**} | .174 ^{**} | .266 ^{**} | .544 ^{**} | .342 ^{**} | 1.000 | .287 ^{**} | .392 ^{**} | .315 ^{**} | .236 ^{**} | .191 ^{**} | .154 ^{**} | .042 | .011 | .201 ^{**} | .102 |
| INICIATIVA | .146⁺ | .352^{**} | .591^{**} | .579^{**} | .080 | .446^{**} | .263^{**} | .287^{**} | 1.000 | .151⁺ | .395^{**} | .207^{**} | .032 | .215^{**} | .115 | .074 | .211^{**} | .234^{**} |
| SOCIAL3 | -.030 | .457 ^{**} | .394 ^{**} | .305 ^{**} | .261 ^{**} | .338 ^{**} | .290 ^{**} | .392 ^{**} | .151 ⁺ | 1.000 | .158 ^{**} | .130 ⁺ | .110 | .022 | -.033 | -.094 | .079 | .019 |
| TRABAJO | .193^{**} | .311^{**} | .360^{**} | .204^{**} | .072 | .519^{**} | .180^{**} | .315^{**} | .395^{**} | .158^{**} | 1.000 | .578^{**} | -.062 | .164^{**} | .081 | .031 | .142⁺ | .093 |
| MAESTRIA | .111 | .259^{**} | .166^{**} | .196^{**} | .073 | .261^{**} | .034 | .236^{**} | .207^{**} | .130⁺ | .578^{**} | 1.000 | -.088 | .174^{**} | .146⁺ | -.013 | .305^{**} | .155^{**} |
| COMPETENCIA | .058 | .092 | .111 | .039 | .099 | .176^{**} | .228^{**} | .191^{**} | .032 | .110 | -.062 | -.088 | 1.000 | .179^{**} | .105 | .242^{**} | -.103 | .086 |
| SUERTE | .108 | .167 ^{**} | .173 ^{**} | .095 | .131 ⁺ | .197 ^{**} | .122 ⁺ | .154 ^{**} | .215 ^{**} | .022 | .164 ^{**} | .174 ^{**} | .179 ^{**} | 1.000 | .460 ^{**} | .595 ^{**} | .291 ^{**} | .656 ^{**} |
| MACROCOSMOS | .023 | .004 | .073 | .091 | -.002 | .049 | .053 | .042 | .115 | -.033 | .081 | .146 ⁺ | .105 | .460 ^{**} | 1.000 | .284 ^{**} | .099 | .493 ^{**} |
| AFECTIVIDAD | .158 ^{**} | -.020 | .010 | -.032 | -.045 | .089 | .026 | .011 | .074 | -.094 | .031 | -.013 | .242 ^{**} | .595 ^{**} | .284 ^{**} | 1.000 | .015 | .589 ^{**} |
| INTERNALIDAD | -.033 | .270^{**} | .198^{**} | .168^{**} | .099 | .119⁺ | .061 | .201^{**} | .211^{**} | .079 | .142⁺ | .305^{**} | -.103 | .291^{**} | .099 | .015 | 1.000 | .222^{**} |
| MICROCOSMOS | .084 | .091 | .180^{**} | .189^{**} | .000 | .096 | .099 | .102 | .234^{**} | .019 | .093 | .155^{**} | .086 | .656^{**} | .493^{**} | .589^{**} | .222^{**} | 1.000 |