

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS Fundada en 1551

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

E.A.P. de Psicología

“Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM”

TESIS Para optar el Título Profesional de: Psicólogo

AUTOR

YESICA NOELIA REYES TEJADA

ASESOR: Mg. Jaime Aliaga Tovar

LIMA – PERÚ 2003

..	1
AGRADECIMIENTOS .	3
RESUMEN .	5
ABSTRACT .	7
INTRODUCCIÓN .	9
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .	13
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .	14
OBJETIVOS .	15
1.3.1. Objetivo General .	15
1.3.2. Objetivos Específicos .	15
1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO . .	17
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .	17
2.1.1. Investigaciones en el Extranjero .	17
2.1.2. Investigaciones Nacionales .	19
BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO . .	21
2.2.1. Rendimiento Académico . .	21
2.2.2. Ansiedad ante los Exámenes . .	25
2.2.3. Los Rasgos de Personalidad .	29
2.2.4. El Autoconcepto .	37
2.2.5. Asertividad . .	43
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS .	51
2.4. HIPÓTESIS .	52
CAPÍTULO III. MÉTODO .	55
TIPO DE INVESTIGACIÓN .	55
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .	55

3.3. .	56
3.4. VARIABLES .	56
3.4.1. Variables Relacionadas . .	56
3.4.2. Variables Controladas . .	57
3.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .	57
3.6. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS .	57
3.6.1. Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE)	57
3.6.2. Cuestionario de Personalidad 16 PF de Cattell .	58
3.6.3. Escala de Autoconcepto Forma A (AFA) . .	59
3.6.4. Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1) .	61
ANÁLISIS ESTADÍSTICO .	63
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .	65
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .	65
4.1.1. Rendimiento Académico . .	65
4.1.2. Ansiedad ante los Exámenes . .	66
4.1.3. Rasgos de Personalidad . .	68
4.1.4. Autoconcepto . .	73
Asertividad . .	76
4.1.6. Correlación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad .	77
4.1.7. Relación del rendimiento académico y demás variables estudiadas en base al análisis de regresión múltiple . .	78
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .	79
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES . .	83
CONCLUSIONES . .	83
5.2. RECOMENDACIONES .	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .	85

A los jóvenes y adolescentes que en algún momento de sus vidas, acudieron a mi persona por algún consejo u orientación; ellos motivan no sólo este estudio estudio, sino también, mi quehacer profesional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo agradecimiento al Mg. Jaime Aliaga Tovar, no sólo por su paciencia, colaboración y asesoría constante a lo largo de este estudio, sino también por la confianza depositada en mi persona desde el inicio de sus labores como Jefe de la Oficina de Asesoría y Orientación al Estudiante en la Facultad de Psicología; así como también por compartir con nosotros, sus alumnos, toda su experiencia y conocimientos en lo que a metodología de la investigación se refiere. Mi sincero agradecimiento también a los profesores quienes conformaron el Jurado Informante: Mg. Nicolás Medina, Mg. Alberto Quintana y Ps. William Montgomery por la atención prestada a este estudio, así como por sus acertadas observaciones y sugerencias las cuales contribuyeron a mejorar el mismo. Finalmente, no puedo concluir sin agradecer a la Facultad de Psicología de la UNMSM, por todo lo brindado y compartido durante casi ocho años de información. A mis padres por su paciencia, a Marco por no dejarme descansar, e insistir para que culminara la tesis, y a mi abuelo René por motivarme desde arriba y desde siempre. A todos ustedes muchas gracias.

RESUMEN

Esta investigación busca establecer la relación existente entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. La muestra estuvo constituida por 62 estudiantes de ambos sexos, a quienes se aplicó el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes, el Cuestionario de Personalidad 16 PF de R. B. Cattell, el Cuestionario de Autoconcepto Forma A, y el Autoinforme de Conducta Asertiva. Los resultados de estas pruebas al igual que el promedio ponderado de los estudiantes fueron analizados a través del paquete de análisis estadístico para la investigación en Ciencias Sociales SPSS (versión 9.0), mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson, y la Ecuación de Análisis de Regresión Múltiple. Entre los resultados, se halló una correlación positiva muy significativa entre el rendimiento del alumno y variables como el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar y el rasgo sumisión – dominancia, siendo esta última correlación negativa. Finalmente, la ecuación del análisis de regresión múltiple nos muestra al autoconcepto académico como predictor del rendimiento en los alumnos.

Palabras clave: rendimiento académico, aprendizaje, examen, autoconcepto, asertividad, ansiedad ante exámenes.

ABSTRACT

This research looks to establish the existing relation between the academic performance, the test anxiety, the characteristics of personality, the self-concept, and the assertiveness in students of the first year of Psychology of de San Marcos University. The sample was constituted by 62 students of both sexes, to which were applied the Inventory of Self-evaluation of the Test Anxiety, the Questionnaire of Personality 16 PF of R.B. Cattell, the Questionnaire of Self-concept Format A, and the Self-inform of Assertive Behavior. The results of these tests like the average of students were analyzed through the package of statistical analysis for the investigation in social sciences SPSS (versión 9,0), by means of the Coefficient of Correlation of Pearson, and the Equation of Multiple Regression Analysis. Among the results, there was on very significant positive correlation between the performance of the students and variables like academic self-concept, familiar self-concept, and the characteristic submission-dominant, being this last a negative correlation; finally, the equation of the multiple regression analysis shows us the academic self-concept like predicting of the performance of the students.

Key words: academic performance, learning, examination, self-concept, assertiveness, test anxiety.

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, en el que se viene apuntando hacia la calidad total, y en el cual el mercado laboral y profesional se vuelve cada vez más selectivo y competitivo, la educación superior surge ante los adolescentes como un medio fundamental para alcanzar sus metas de realización personal. Es por ello, que cada año las universidades públicas y privadas de nuestro país, cuentan con una gran cantidad de jóvenes que buscan ingresar a ellas a través de una vacante que les asegure la formación profesional necesaria para desenvolverse en un ámbito con tales características. Tal es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la cual contó durante el Proceso de Admisión 2002, con un total de 50,788 postulantes, aspirando a ingresar a una de las 5,463 vacantes que esta casa de estudios ofreció en sus 20 Facultades y 46 Escuelas Académico Profesionales (Oficina de Relaciones Públicas de la UNMSM, Enero – Marzo 2002). Estos más de cinco mil alumnos, que acaban de cursar el Primer Año de estudios superiores, encuentran en la vida universitaria una realidad muchas veces muy distinta a la experimentada durante su etapa escolar. Con el título de “universitario” llegan a su rutina mayores responsabilidades, tales como cursos y profesores de mayor nivel académico, sustentación de trabajos individuales y grupales, informes de experimentos, prácticas, trabajos de investigación, y exámenes de elevada exigencia. Todos estos elementos constituyen para los estudiantes situaciones de evaluación, en las cuales es importante salir exitosos, pues facilitan el paso a un nivel más avanzado en su instrucción superior. Siendo el rendimiento académico un indicador del éxito frente a las demandas de su formación profesional.

El rendimiento académico es, según Pizarro (1985), una medida de las capacidades

respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos. Tenemos también que en 1985, Himmel (cit. por Castejón Costa, 1998) define el rendimiento académico o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Por otro lado, el rendimiento académico, para Novaez (1986), es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Así, el concepto del rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta y de factores volitivos, afectivos y emocionales, que son características internas del sujeto como las que planteamos en este estudio.

Ahora bien, el rendimiento académico en términos generales, tiene varias características entre las cuales se encuentra el de ser multidimensional pues en él inciden multitud de variables (Gimeno Sacristán, 1977). Basándose en ello, es que Aliaga y colaboradores realizaron un estudio titulado “Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM”, buscando relacionar variables intraorganísmicas con el rendimiento de los alumnos que cursaban por primera vez esas asignaturas, y logrando establecer entre sus conclusiones, la relación existente entre esta última variable, la motivación y las estrategias de aprendizaje en esa población (Aliaga y cols., 2001). De ahí que sostenemos que el rendimiento académico, se ve muy influenciado por variables psicológicas que son propias del individuo. De este modo, la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, puede convertirse en un factor estresante para los estudiantes, en especial para aquellos cuyos rasgos de personalidad, no les permiten superar adecuadamente las frustraciones o fracasos en las situaciones de evaluación enfrentadas. Situaciones que pueden, por ello, convertirse en generadores de ansiedad para el alumno, lo que puede denominarse ansiedad ante los exámenes o ante situaciones de evaluación. La ansiedad ante los exámenes se refiere a aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante la misma ocasiona -cuando la ansiedad es elevada- una ejecución deficiente, que trae como consecuencia bajas notas en las asignaturas; como lo sostiene Ayora (1993) para quien la ansiedad antes, durante o después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia ampliamente difundida, lo que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras.

Por otro lado, el rendimiento académico en las asignaturas de cálculo, pareciera estar también relacionado con algunos rasgos de personalidad. Aquí debemos recordar que el rasgo es una estructura que dispone al individuo hacia unas determinadas pautas de conductas, que facilitan comportarse de determinada manera o actúa como fuerza interior que origina y dirige la conducta, y que tiene entre sus características el de ser un patrón cognitivo tanto en el observador, en su modo de construir y de predecir secuencias de acción en otros, cuanto en el actor, en sus pautas de autorregulación, y el de ser un índice predictor de comportamientos en situaciones simples o en las de largo plazo y para

más complejas circunstancias (Fierro, 1986).

Los rasgos son centrales en la Psicología de la personalidad europea y norteamericana (Horn, 1990; cit. por Laak, 1996). En el contexto de la metodología psicométrica y con un enfoque nomotético se han desarrollado las teorías factoriales de la personalidad que constituyen un esfuerzo serio hacia una fundamentación científica de la personalidad. La teoría factorial de Cattell concibe a la conducta como funcionalmente dependiente de la personalidad y la situación: $C = f(P \times S)$, la P (personalidad) estaría compuesta por un conjunto de rasgos entre los cuales están 16 rasgos estilísticos – temperamentales (Cattell, 1982a). La relación pequeña pero significativa de algunos de estos rasgos con el rendimiento en algunas asignaturas ha sido hallada en varios estudios, como los de Barton, Dielman y Cattell (Cattell y Kline, 1982) con referencia a la Afectotimia (A+) y la Autoestima (Q3+) de estudiantes estadounidenses de inicio de la secundaria; y el de Aliaga (1998a) en estudiantes peruanos de quinto año de secundaria, con referencia a los rasgos animación y emotividad en sus polos bajos (F- e I-, respectivamente), y el rasgo atención a las normas en su polo alto (G+).

En cuanto al autoconcepto, que es un elemento principal en el estudio del proceso motivacional, puede ser definido como la percepción que cada uno tiene de sí mismo y se forma a través de las experiencias y las relaciones con el entorno, donde juegan un papel importante las personas significativas (Shavelson, 1976; cit. por Elxpuru, 1994). Esta autopercepción es resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores. Una de sus funciones es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Shavelson y Olus (1982, en Musitu, García y Gutiérrez, 1991) plantean un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, en el que existe un autoconcepto general y varios específicos, siendo uno de ellos el autoconcepto académico, acerca del cual se sostiene que es un factor condicionante del rendimiento académico que funciona independientemente de la inteligencia y que prácticamente ningún alumno con un autoconcepto académico negativo obtendrá éxito escolar, pero muchos alumnos con un autoconcepto positivo tendrán niveles de logro bajos (Alvaro, 1990). Estudios realizados en estudiantes universitarios como por ejemplo los de Anazomwu (1995) en Nigeria, Byrne y Gavin (1996) en Canadá, y en USA los de Gerardi (1990), Lyon y MacDonald (1990) confirman la utilidad potencial del autoconcepto académico para la predicción del rendimiento académico en general (House, 1993).

En relación a la asertividad como una variable psicológica que merece ser tomada en cuenta al hablar de rendimiento académico, ya que, en el contexto del aula las transacciones e interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué hace o no hace algo. En este sentido se puede clasificar la conducta de los alumnos en el aula (y también del profesor) en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva (Bower, 1980; cit. por Aliaga, 1998a). El alumno con un estilo pasivo dependiente se comporta con una falta de respeto a sus propios derechos, en beneficio de los demás (García y Magaz, 1991; cit.

por Aliaga, 1998a). La conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad. El alumno de conducta pasiva no asertiva tiene una escasa o nula expresión personal en el aula y puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos cognitivos (Aliaga, 1998a) como el aprendizaje, interfiriendo así en su rendimiento académico.

Basados en la información antes mencionada el presente trabajo tiene como objetivo analizar el rendimiento académico en los jóvenes estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, correlacionándolo con variables psicológicas propias del sujeto, como son: la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad. Con tal propósito, hemos organizado la información resultante de la investigación realizada en cinco capítulos que describimos a continuación: El primer capítulo presenta el planteamiento y formulación del problema, así como los objetivos del estudio. En el segundo capítulo referido al marco teórico, se mencionan investigaciones nacionales y extranjeras que sirven como antecedente de este estudio, y se describen las bases teóricas que sustentan a cada una de las variables analizadas; finalmente, se definen los términos más utilizados en este estudio trabajo y se formulan las hipótesis de trabajo. El tercer capítulo describe el método de investigación seguido, conformado por el tipo y diseño del estudio, las características de la muestra utilizada, una descripción detallada de los instrumentos que se utilizaron y los estadísticos para el análisis de los datos obtenidos. El cuarto capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos en este estudio. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y recomendaciones formuladas al término del estudio.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de nuestra experiencia en el campo de la psicología educativa en educación superior, hemos observado continuamente dificultades en el desempeño académico de los estudiantes, en especial durante períodos de exámenes, lo que se refleja en el rendimiento académico de los mismos. Cuando hablamos de rendimiento académico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en especial en la Facultad de Psicología, debemos tener en cuenta, en primer lugar, que éste contiene varios significados para el alumno: además del paso a un ciclo más avanzado en su carrera, un rendimiento elevado implica una serie de privilegios, como exoneraciones de pago, acceso a becas, además del reconocimiento por parte de sus profesores y compañeros; generándose así la necesidad de alcanzar y mantener un rendimiento elevado en las diferentes asignaturas. Sin embargo, notamos en los estudiantes de Psicología algunas dificultades en el rendimiento académico en cursos como Matemática y Estadística. Al respecto, las fuentes indican que entre los años 1995 y 2000 se presentaron el mayor número de desaprobados, fluctuando los porcentajes desde 53.75% (1995) hasta 5.5% (2000), pasando por 39.37% (1996), 31.68% (1999), 18.1% (1997) y 12.2% (1998), con una

mediana de 25%; en Estadística I mejoran algo los resultados, los porcentajes de desaprobados varían desde 25.29% (1997) hasta 4.31% (1999), pasando por 25% (1995), 17% (1998), 9.78% (1996) y 6.78% (2000), con una mediana de 13.36%; pero, Estadística II se constituye en la asignatura con más desaprobados en el segundo año. Los porcentajes de desaprobados van de 52.53% (1997) hasta 22.45% (1998), siendo porcentajes intermedios 38.37% (1996), 36.38% (1999), y 34.78% (1995), con una mediana de 36%, valor superior al de las medianas de desaprobados en Matemática y Estadística I (Aliaga y cols., 2001).

Por otro lado, es sabido que en la adolescencia el alumno muestra una especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. En este entorno, las demás personas toman una importancia especial y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismo cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, específicamente en su rendimiento académico (Bloom, 1972, 1977). Por ello, la presente investigación estuvo dirigida a correlacionar el rendimiento académico de estos jóvenes universitarios, con variables intraorganísmicas del alumno, como son la ansiedad ante los exámenes, la cual es generalmente experimentada como una falta de habilidad para pensar en forma clara a pesar de que uno se haya preparado adecuadamente (si realmente uno se preparó adecuadamente), y esto es usualmente independiente del que uno evalúe realísticamente la propia capacidad para salir adelante en esa situación (Navas, 1989). Para Papalia (1994), la ansiedad ante los exámenes es un factor relacionado con el estrés, que a la vez está estrechamente relacionado con la personalidad del individuo. Esta ansiedad mina las energías del estudiante mientras realiza la prueba y distrae su atención hacia actividades autodestructivas como la preocupación y la autocrítica. Desbordados por la ansiedad, tienen problemas de concentración, a menudo no siguen adecuadamente las instrucciones y desperdician o malinterpretan pistas informativas obvias; lo que repercute en su óptimo rendimiento en la evaluación y en su rendimiento académico en general.

Por otro lado, se ha demostrado también la relación entre el rendimiento académico de jóvenes universitarios y los rasgos de personalidad e inteligencia, entre otras (Aliaga, 1998a). También Enríquez Vereau (1998) encontró relación significativa entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de colegios de Lima, en los que el autoconcepto académico se relacionaba de manera positiva con el rendimiento de los estudiantes, mientras que la correlación de esta última variable con la ansiedad ante exámenes era negativa. Finalmente, en otro estudio realizado por Aliaga (1998b), se analizó, entre otras variables, las conductas asertivas y no asertivas en el aula, correlacionándolas con el rendimiento académico

En consecuencia, a través del presente estudio buscamos relacionar el rendimiento académico de los jóvenes universitarios con otras variables propias del sujeto, como son la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Existe relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Conocer la relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar y describir el nivel de rendimiento académico en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Identificar y describir el nivel de ansiedad ante los exámenes que presentan los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Identificar y describir los rasgos de personalidad predominantes y no predominantes en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Identificar y describir el nivel de autoconcepto predominante en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Identificar y describir el nivel de asertividad de los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Establecer la relación existente entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

A nivel teórico, esta investigación, sirve para conocer la relación existente con acuerdo a un modelo lineal, entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, y otras variables internas del sujeto, como son los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la

asertividad; además, de ser una base para futuras investigaciones vinculadas al tema.

A nivel práctico, este trabajo sirve para seguir precisando más, los factores que interfieren en el adecuado desempeño académico de los estudiantes; además de alcanzar información que ayude a desarrollar programas para estudiantes con problemas de ansiedad, asertividad y/o autoconcepto, dirigidos a optimizar su rendimiento académico.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Investigaciones en el Extranjero

Investigaciones acerca del rendimiento académico

En la Universidad de Alicante (España), Castejón Costa y cols. (1998), realizaron un estudio con la finalidad de establecer la existencia de toda una serie de factores diferenciales entre los alumnos repetidores y no repetidores que puedan ser explicativos del diferente rendimiento académico de unos y otros, haciendo hincapié en la percepción que el alumno posea de su ambiente familiar, escolar y social, sin dejar de lado la inteligencia y el autoconcepto. Entre sus resultados lograron pronosticar, a través del análisis de regresión múltiple, el rendimiento académico de los alumnos en virtud de su pertenencia a uno u otro grupo. De otro lado Andrade, Miranda, y Freixas (2000) realizaron un estudio entre cuyas conclusiones se ratificó el poder influyente que aporta la familia sobre los rendimientos académicos, además de las inteligencias múltiples, y las condiciones para motivar los aprendizajes. También Alvarez y Barreto (1996) analizaron

la relación entre la metacognición y el rendimiento académico en química general de estudiantes universitarios, encontrando, a través del coeficiente de correlación de Spearman Brown, que hay correlación positiva entre las variables, lo que permitió concluir que la metacognición de los estudiantes universitarios está correlacionada con el rendimiento académico en química general.

Investigaciones acerca de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico

En la Universidad de Girona, Viñas Poch y Caparrós Caparrós (2000), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la posible relación entre las estrategias utilizadas por 120 estudiantes universitarios para afrontar la situación o período de exámenes y los síntomas somáticos autoinformados. Para ello, evaluaron las estrategias de afrontamiento (estado) utilizadas durante las dos semanas correspondientes a la primera convocatoria de exámenes de febrero. Paralelamente, los estudiantes autoinformaban de los diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas experimentadas durante dicho período y las dos semanas consecutivas. Los resultados obtenidos son coincidentes con los datos correspondientes a otros estudios, en los que se observa que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema (afrontamiento activo de la situación) están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario, aquellos sujetos que preferentemente utilizan estrategias paliativas, como es el afrontamiento centrado en las emociones, o el escape conductual o cognitivo, manifestaban un mayor malestar.

Bauermeister (1989) realizó un estudio para la Universidad de Puerto Rico, con el propósito principal de examinar las manifestaciones de la ansiedad ante examen e identificar las asignaturas y el tipo de examen que constituyen fuentes de estrés para estudiantes puertorriqueños de escuelas secundarias. Las puntuaciones de las mujeres en el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) y en la subescala de emocionalidad fueron significativamente más altas que las de los varones. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias de puntuación significativas entre los varones y las mujeres en la subescala de preocupación. El grupo de estudiantes de ambos sexos, cuya predisposición a la ansiedad ante el examen es alta, informó un número significativamente mayor de reacciones emocionales y de preocupación. Además, identificó un mayor número de tipos de exámenes como provocadores de ansiedad, que el grupo cuya predisposición es moderada o baja. Estos resultados fueron analizados en el contexto de las teorías contemporáneas de ansiedad ante examen. Para todos los estudiantes, los exámenes que más provocan nerviosismo y confusión fueron los de ciencias, los de matemáticas, los exámenes de ensayo y los orales.

Araki (1992) exploró la ansiedad ante el examen en estudiantes de las escuelas de primaria y de secundaria de menores. Fueron examinados un total de 5,937 estudiantes japoneses de 2do – 6to grado y 1331 de 7mo – 9no grado, usando una versión japonesa de la Escala de Ansiedad ante el Examen para Niños. Las niñas marcaron más alto que los muchachos en todos los grados. Los puntajes de ansiedad siguieron una curva de V inversa para los estudiantes de la escuela de primaria, con pico máximo en el 4to grado. Para los estudiantes de la escuela secundaria de menores, los puntajes de ansiedad siguieron una curva V, que tuvo su punto más bajo en el 8vo grado. La ansiedad ante el

examen correlacionó negativamente con el rendimiento académico para los estudiantes de las escuelas de primaria y de secundaria de menores.

Investigaciones acerca del autoconcepto y el rendimiento académico

Anazonwu (1995) investigó el efecto de las atribuciones causales del locus de control en las creencias del salón de clase y del autoconcepto académico sobre el rendimiento en el examen en un grupo de 61 estudiantes de bachillerato. Los estudiantes completaron una evaluación de locus de control y el cuestionario de autodescripción académica, cuyas respuestas fueron comparadas con los puntajes en un examen de estadística en Psicología. Los puntajes en autoconcepto académico correlacionaron con el rendimiento académico. Los estudiantes altos en autoconcepto académico rindieron mejor que aquellos con bajo autoconcepto académico. Garzarelli, Everhart y Lester (1993) investigaron las correlaciones potenciales del rendimiento académico con el autoconcepto, actividades extracurriculares, ambiente familiar y género, en un grupo de 33 estudiantes académicamente talentosos y 33 académicamente deficientes del 7mo y 8vo grado, a quienes se les administró la Escala de Autoconcepto de Tennessee y se les plantearon preguntas para completarlas en un cuestionario que medía las variables. Los hallazgos indican que el autoconcepto y el rendimiento académico estaban asociados a los estudiantes talentosos de 7mo y 8vo grado, pero no a los académicamente deficientes. Por otro lado, Gerardi (1990) estudió el autoconcepto académico como un predictor del éxito académico entre estudiantes de menor edad y de baja condición socioeconómica. Fueron examinados 98 estudiantes universitarios novatos enrolados en clases de recuperación a quienes se les tomó un examen evaluativo de destrezas del estudiante del primer año (novato), un test evaluativo de destrezas en matemáticas y la Escala de Autoconcepto de Habilidades de Brookover. El 92% de los estudiantes eran menores de edad y varios eran de baja condición socioeconómica. El autoconcepto académico correlacionó fuerte y significativamente con el puntaje promedio de notas. Los puntajes del test de evaluación de matemáticas, los del test de evaluación de lectura y los puntajes promedios de la secundaria no correlacionaron bien con el puntaje promedio de notas. Los análisis mostraron que el autoconcepto académico fue el mejor predictor del éxito académico.

2.1.2. Investigaciones Nacionales

Investigaciones acerca del rendimiento académico

Elías (1988; cit. por Aliaga, 1998a) realizó un estudio en alumnos de Post Grado de Educación, hallando una correlación múltiple significativa y moderada entre la organización del tiempo libre, la afinidad laboral con los estudios y el rendimiento anterior con el logro académico de los estudiantes. Por otro lado, Ugaz (1996; cit. por Aliaga, 1998a) lleva a cabo su investigación en estudiantes de pre-grado de ingeniería industrial, encontrando una correlación múltiple de las mismas características entre la inteligencia, los hábitos de estudio, el control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico en estos sujetos.

Investigaciones acerca del rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes

Enríquez Vereau (1998) realizó una investigación que evaluó la relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio nacional de La Molina. Para ello fueron administrados el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) y el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) a 250 varones y 250 mujeres, alumnos del 1er al 5to grado de secundaria. Los resultados mostraron que existe correlación negativa muy significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. También se comprobó que el autoconcepto en los estudiantes varones fue significativamente más alto que el de las mujeres, quienes presentaron ansiedad ante los exámenes significativamente más alta que los varones. De otro lado, Quintana Peña (1998) realizó un estudio dirigido a identificar los factores que explicarían la ansiedad experimentada frente a los exámenes y modos de afrontamiento del estrés en una muestra de 236 adolescentes de ambos sexos (46 varones y 51 mujeres), estudiantes de una academia pre-universitaria, auspiciada por una universidad para el ingreso directo, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 18 años. Para medir las variables ansiedad frente a los exámenes y modos de afrontamiento al estrés fueron utilizados la escala ansiedad-estado del IDARE aplicada la noche del día anterior al examen y la prueba de Lazarus, adaptada por Carver, sobre modos de afrontamiento al estrés. También fueron utilizadas la escala de autoevaluación sobre exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazo y Spielberger para medir la ansiedad-rasgo frente a los exámenes, la prueba de figuras ocultas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp para medir el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y la escala abreviada de control externo-interno de Rotter para evaluar el estilo de orientación personal locus de control interno-externo. Además de ello, la variable evaluación cognitiva del examen fue medida por un cuestionario elaborado ad hoc para ese estudio y la variable etapas del proceso de estrés fue estimada observando el comportamiento de la variable modos de afrontamiento del estrés tanto en la etapa previa al examen como después del examen. Los resultados fueron: a) Existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante; b) existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento al estrés usados por los sujetos en la etapa previa del examen en comparación con los usados en la etapa posterior; es decir, los sujetos tienen la tendencia en promedio a no usar los modos de afrontamiento en la misma proporción en las etapas antes y después del examen; c) las variables modos de afrontamiento al estrés, evaluación cognitiva de éste como estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo muestran una alta correlación, lo cual estaría indicando que las tres variables, a juicio del investigador, estarían altamente asociadas.

Investigaciones acerca del rendimiento académico y la personalidad

Aliaga Tovar (1998a) realizó un estudio en estudiantes de quinto de secundaria, para establecer la correlación existente entre el rendimiento académico y variables psicológicas como inteligencia, personalidad y actitud hacia las matemáticas. También el

mismo autor (Aliaga y cols, 2001), investigó la correlación entre el rendimiento en asignaturas como matemática y estadística y su relación con variables psicológicas como el autoconcepto y los rasgos de personalidad entre otros; encontrando según sus conclusiones, una correlación entre el rendimiento en esas asignaturas y los rasgos de animación (F-), respeto por las normas (G+) y sensibilidad (I+) medidos por el 16 PF de Cattell - Forma A. Por otro lado, Ponce (1988) constató que la personalidad, considerada como variable independiente principal, afecta significativamente los hábitos de estudio globales de los sujetos examinados.

En conclusión, basados en las investigaciones presentadas hasta el momento, nos atrevemos a considerar factible la relación entre el rendimiento académico y las variables psicológicas que se plantea en este estudio.

BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO

2.2.1. Rendimiento Académico

Definiciones acerca del rendimiento académico

Como ya sabemos la educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar (Kerlinger, 1988). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: ***“Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc”, “..., al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. (...) El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro”, “al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor”, “..., al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar” (El Tawab, 1997; Pág. 183).***

Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativa que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o

formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Por su lado, Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En tanto que Novárez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una “tabla imaginaria de medida” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento

está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

El rendimiento académico en el Perú

En consonancia con esa caracterización y en directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico. Para ello se requiere previamente considerar dos aspectos básicos del rendimiento: el proceso de aprendizaje y la evaluación de dicho aprendizaje. El proceso de aprendizaje no será abordado en este estudio. Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje. En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos escolares. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión (Fernández Huerta, 1983; cit. por Aliaga, 1998b).

En el sistema educativo peruano, en especial en las universidades –y en este caso específico, en la UNMSM-, la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20 (Miljanovich, 2000). Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde aprendizaje bien logrado hasta aprendizaje deficiente, basándonos en el siguiente cuadro (DIGEBARE, 1980; cit. por Reyes Murillo, 1988):

Tabla 1. Categorización del Nivel de Rendimiento Académico (según la DIGEBARE del Ministerio de Educación)

Notas	Valoración
15 – 20	Aprendizaje bien logrado
11 – 14	Aprendizaje regularmente logrado
10 – 0	Aprendizaje deficiente

1

Reyes Murillo (1988), elaboró una tabla diferente para la valoración del aprendizaje en base a las calificaciones obtenidas que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Categorización del Nivel de Rendimiento Académico (según Edith Reyes Murillo)

¹ Fuente: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica y Regular (DIGEBARE): Guía de Evaluación del Educando. Lima, 1980.

Notas	Valoración del Aprendizaje Logrado
20 – 15	Alto
14.99 – 13	Medio
12.99 – 11	Bajo
10.99 – menos	Deficiente

2

Aquí se observa un mayor nivel de exigencia para la valoración del aprendizaje logrado, al catalogar un aprendizaje bien logrado en un intervalo más breve dentro de las calificaciones obtenidas, lo cual permite una mayor seguridad de que el objetivo central de la educación, el aprendizaje del alumno, se haya alcanzado.

El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas

El rendimiento académico en general, se ve unido a muchas variables psicológicas, una de ellas es la inteligencia, que se le relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles, como por ejemplo las de Inglaterra y Estados Unidos (Catell y Kline, 1982). Un panorama algo diferente presentan las correlaciones con las variables que Rodríguez Schuller (1987) denomina “comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje”. Las correlaciones de la actitud general hacia la escuela y del autoconcepto no académico si bien son significativas son menores que las correlaciones de la actitud hacia una asignatura determinada y el autoconcepto académico (Comber y Keeves, 1973; cit. Enríquez Vereau, 1998). Por otro lado, la variable personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlaciones diversas y variadas según los rasgos y niveles de educación (Eysenck y Eysenck, 1987; cit. por Aliaga, 1998b). En cuanto al rendimiento en algunas asignaturas como por ejemplo, la matemática, Bloom (1982) comunica resultados de estudios univariados en los cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento en aritmética en estudiantes secundarios estadounidenses. También comunica correlaciones más elevadas del autoconcepto matemático en comparación con el autoconcepto general con asignaturas de matemática en el mismo tipo de estudiante.

Otra variable que se ha relacionado mucho con el rendimiento académico es la ansiedad ante los exámenes. Ayora (1993) sostiene que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras. Ya en los inicios de la década de 1950, Sarason y Mandler (citados por Spielberger, 1980) dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad en los exámenes, particularmente cuando eran aplicados en condiciones productoras de

² Fuente: Reyes Murillo, Edith T. Influencia del programa curricular y del trabajo docente en el aprovechamiento escolar en Historia del Perú de alumnos del 3er Grado de Educación Secundaria. Lima, 1988.

tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión. Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen. También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente, los primeros respondían a la tensión de los exámenes con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

McKeachie y cols. (1955; cit. por Anderson y Faust, 1991) afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se dispararía la ansiedad y la frustración.

Con un enfoque univariado en el Perú se han realizado algunos estudios al respecto, en su mayoría tesis de Licenciatura, en las que se han relacionado variables psicológicas tales como la inteligencia y rasgos de personalidad, consideradas en forma individual, con el rendimiento académico general (p.e. Barahona, 1974; Bruckman, 1976; Carpio Toranzo, 1976; Gurmendi, 1979; Sacarpella, 1982; Benavides, 1993; García – Zapatero, 1988; Aliaga, Giove y Rojas, 1995; cit. por Aliaga y cols., 2001). Los resultados señalan consistentemente correlaciones positivas moderadas del rendimiento con la inteligencia y correlaciones negativas pequeñas pero significativas con la ansiedad. La correlación con otros rasgos de personalidad como la introversión-extroversión es cercana a cero o no significativa.

2.2.2. Ansiedad ante los Exámenes

Definiciones sobre la ansiedad

Davidson y Neale (1991), citando a Maher y Lang, consideran que la ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido conveniente que media entre una situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca angustia ni se manifiesta siempre en un mismo grado, explicándose así las bajas intercorrelaciones existentes entre las medidas de ansiedad.

Engler (1996), citando a May (1977) señala que la ansiedad es la aprensión caracterizada por una amenaza a algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como persona. Además, la ansiedad es una característica inevitable del ser

humano, algo determinado. La ansiedad no tiene objeto debido a que ataca a esa base de la estructura psicológica en la que ocurre la percepción de uno mismo como distinto del mundo de los objetos. De tal forma que, en la ansiedad, se da una ruptura en la distinción que hay entre uno mismo y el objeto. Goldman (1992) define la ansiedad como un estado emocional desagradable, cuyos orígenes no son fáciles de identificar. Acompañado frecuentemente de síntomas fisiológicos que pueden conducir a la fatiga o al agotamiento. La intensidad de la ansiedad tiene varias gradaciones, partiendo de escrúpulos menores hacia temblores perceptibles y aun pánico completo, la forma más extrema de ansiedad.

Endler (1996), indica que de acuerdo con la teoría del constructo personal de Kelly, la ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que nos enfrentamos se encuentran afuera del rango del sistema de constructos propios. Es decir, nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas. Esta discrepancia puede conducir al cambio de constructo. El potencial para la ansiedad es innato, aunque los acontecimientos particulares que pueden volverse amenazadores son aprendidos. El temor es la expresión de la ansiedad en una forma objetivada específica. Para Sarason y Sarason (1996) la ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable. La persona ansiosa se preocupa mucho, sobre todo por los peligros desconocidos. Además, el individuo ansioso muestra combinaciones de los síntomas siguientes: ritmo cardiaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos. Todos estos síntomas físicos se presentan tanto en el miedo como en la ansiedad. El miedo se diferencia de la ansiedad porque las personas que tienen miedo pueden decir con facilidad a qué le temen. Por otra parte, quienes se sienten ansiosos no están conscientes de las razones de sus temores. De modo que, aún cuando el miedo y la ansiedad comprenden reacciones similares, la causa de preocupación es aparente en el primero de los casos, pero no es clara en el segundo.

Navas (1989) define la ansiedad como un estado emocional, o sea, que es un compuesto o mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. En el aspecto subjetivo, la ansiedad es un sentimiento o emoción única que es cualitativamente diferente de cualquiera de otros estados emocionales tales como tristeza, depresión, coraje o pesadumbre. Se caracteriza por varios grados de sentimientos de aprensión, temor, terror o nerviosismo. En el lado más objetivo o conductual, la ansiedad es indicada por una elevada actividad del sistema nervioso autónomo y por síntomas tales como palpitaciones cardíacas, sudoración, perturbaciones respiratorias, y tensión muscular.

Para Mischel (1990), el significado o definición de la ansiedad no puede reducirse a una sola concepción. Este autor sostiene que cada individuo tiene un conjunto de amenazas personales, diferente al de otros, que le provoca la mayor ansiedad. Puesto que cada persona puede conceptualizar los estados de excitación emocional de un modo distinto, las experiencias que pueden etiquetarse como ansiedad pueden ser casi infinitas, y van desde los traumas del nacimiento hasta los temores a la muerte. Así, la manera más simple de definir la ansiedad es como un temor adquirido (aprendido).

Papalia (1994) llega a definir la ansiedad como un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgidas de la anticipación de una amenaza, real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. La ansiedad se define como normal o neurótica, según que la reacción del individuo sea o no apropiada a la situación que la causó.

Por otro lado, Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto.

En síntesis, la ansiedad es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación; tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se dan, se concretizan y, por lo tanto, ya no representan un elemento de amenaza para la persona.

Características de la respuesta de ansiedad

Habría cierto consenso en admitir que la ansiedad es un estado afectivo aversivo anticipatorio de una situación de peligro. La respuesta de ansiedad, desde un punto de vista conductual, se caracteriza por ser una reacción excesiva o desproporcionada, involuntaria, irracional, persistente, no adaptativa y dependiente del contexto del individuo. En la actualidad se ha abandonado progresivamente la idea de que la ansiedad es un fenómeno unitario, para adoptar otra noción que sostiene que la respuesta de ansiedad está compuesta por tres sistemas: motor, fisiológico y cognitivo, que se provoca por determinadas variables antecedentes que bien pueden ser estímulos o respuestas del individuo que actúan como estímulos. En definitiva, se produce un planteamiento en términos de análisis funcional que ayuda a delimitar con claridad cómo se produce la respuesta de ansiedad, qué características tiene tal respuesta y cuáles son las consecuencias de la misma sobre la vida del individuo. Además, otros autores, destacan la utilidad de un planteamiento de estas características en función de que permite la diferenciación entre la ansiedad crónica y la ansiedad fóbica, posibilita la medida y cuantificación de los diferentes componentes de la ansiedad, da la oportunidad de establecer modelos de adquisición de la conducta fóbica y, por último, guía el futuro tratamiento de la conducta de ansiedad en función del predominio de cada uno de sus componentes.

Con respecto al sistema psicofisiológico se constata un fenómeno de hiperactividad vegetativa que se traduce en un aumento de la actuación del simpático que lleva una serie de consecuencias a nivel fisiológico. Tales manifestaciones son, según el DSM-III-R (APA, 1987), las siguientes: dificultad para respirar o sensación de ahogo; palpitaciones o ritmo cardíaco acelerado; sudoración o manos frías y húmedas; sequedad de boca; mareos o sensaciones de inestabilidad; náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales; sofocos o escalofríos; micción frecuente; dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta. De entre todas estas manifestaciones se han encontrado correlaciones positivas entre la actividad electrodermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo que junto con los trastornos digestivos, son los elementos más

comunes, desde un punto de vista fisiológico, en la ansiedad.

Dentro del sistema motor, las manifestaciones van a depender fundamentalmente de si el sujeto está sometido a la situación ansiógena o de si, por el contrario, no tiene por qué enfrentarse a ella. En el segundo de los casos, se producirán respuestas de evitación que pueden ser activas si el individuo ejecuta comportamientos que impiden la aparición del estímulo que provoca la ansiedad (tales como cruzarse de acera si se tiene fobia a los perros) o pasivas si implican que el sujeto no realice una acción potencialmente evocadora de ansiedad (no aceptar invitaciones, no enfrentarse con las dificultades). Cuando la persona está sometida por obligación a la situación, primero de los supuestos, pueden aparecer perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, quedarse en blanco, y en la no verbal, fundamentalmente tics y temblores. El resultado, es tanto en uno como en otro supuesto, que se amplíe el conjunto de situaciones potencialmente evocadoras de ansiedad y que se produzca una progresiva pérdida de confianza en uno mismo y, por tanto, de la autoestima.

Las manifestaciones cognitivas, por regla general, se traducen en una preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, el propio sujeto, las respuestas ante esa situación y las consecuencias de la misma que el individuo percibe como incontrolables por su parte. Esta negatividad implica la evaluación negativa de los estímulos, la imaginación de la ejecución de respuestas de evitación, la preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que las rodean, el temor a las críticas por parte de los demás y la continua anticipación de consecuencias desfavorables y desagradables.

Ansiedad ante exámenes

Los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto. Así, se sostiene que hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de examen, entonces esa ansiedad ante el examen se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación (Bauermeister, 1989). También se afirma que en muchas personas, la percepción de la situación de examen como potencialmente amenazante y causante de ansiedad se relaciona con el hecho de que fallar en ella puede interferir con el alcanzar metas importantes; por ejemplo, aprobar la asignatura, o porque frente a una ejecución pobre tienden a bajar su sentido de autovalía (Spielberger, 1980). Esta teoría también considera que el nivel del estado de ansiedad es más alto durante los exámenes percibidos como difíciles, que durante los fáciles, y que cualquier examen estricto somete a los alumnos a dos desventajas: la dificultad intrínseca de las preguntas y el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Mientras que un incremento moderado en el nivel del estado de ansiedad, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios (Spielberger, 1980). Ahora bien, es un hecho que la ansiedad, el temor y/o la ansiedad/temor, previa y durante las situaciones de examen, es una experiencia ampliamente difundida, lo cual se traduce muchas veces en

consecuencias negativas, tales como pobres calificaciones, deserción y una inhabilidad general para lograr metas que de otra manera serían realísticamente alcanzables (Navas, 1989).

En la actualidad se aceptan dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes: la preocupación y la emotividad. La preocupación se describe como los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso. La emotividad se refiere a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen. Tanto la preocupación como la emotividad parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes muy ansiosos en las pruebas de inteligencia y en las tareas relacionadas con el aprendizaje: los pensamientos de preocupación distraen la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria. Respecto a esto último, Navas (1989) reporta que se ha encontrado consistentemente que los niveles altos de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución, por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen.

Para los fines de la presente investigación, consideramos a la ansiedad ante los exámenes como aquella reacción emocional del alumno, generada por la cercanía de un examen, que se experimenta antes, durante y después de la situación de evaluación; la misma que trae como consecuencia en el sujeto, mientras éste estudia para (o rinde) la prueba, una distracción de su atención hacia pensamientos negativos recurrentes, que interfieren en una adecuada preparación para el examen o el desempeño en el mismo.

2.2.3. Los Rasgos de Personalidad

Las teorías de los rasgos intentan describir la personalidad en función de una cantidad limitada de dimensiones. Estas dimensiones suponen por lo general que estos rasgos existen en mayor o menor grado en todas las personalidades y presentan algún contenido ideacional o emocional. Así, uno de los conceptos más importantes dentro de la teoría de Cattell es el rasgo, al cual considera una tendencia a reaccionar relativamente permanente y amplia. Por lo general los rasgos se dividen en tres modalidades: habilidades, rasgos temperamentales y rasgos dinámicos. La habilidad se manifiesta en la forma de responder a la complejidad de una situación cuando el individuo ve claramente qué objetivo quiere alcanzar en esa situación. Un rasgo temperamental o general de la personalidad es normalmente estilístico, en el sentido que se refiere al ritmo, forma, persistencia, etc. y abarca una gran variedad de respuestas específicas. El rasgo dinámico se refiere a las motivaciones e intereses (Cattell, 1982a).

Se pueden diferenciar los rasgos comunes, referidos a aquellos que se manifiestan en forma muy parecida en las personas, de los rasgos únicos como específicos de un individuo. Además, se considera que los rasgos fundamentales operan como fundamento que yace bajo la conducta observada, siendo una especie de influencia unitaria que afecta a estructuras completas de respuestas. A diferencia de éstos, los rasgos superficiales están unidos por razón de la superposición de varias influencias y son perceptibles externamente. Finalmente, los rasgos generales afectan la conducta en muchas situaciones distintas y los específicos son fuentes particularizadas de las

reacciones de la personalidad y operan en una situación únicamente.

De acuerdo con los propósitos de nuestro estudio consideramos el rasgo de personalidad como cualquier aspecto regulador de la conducta, distintivo y duradero, mediante el que un individuo difiere de otro.

Teorías factorialistas de la personalidad

La esencia de las teorías factorialistas es que por lo general poseen un conjunto de variables o factores cuidadosamente especificados que se toman como subyacentes y explicativos de la compleja conducta humana. Estas variables se han derivado en gran escala con muchos sujetos y usando una gran cantidad de medidas que permiten una calificación rápida y sencilla. Se puede decir que estas teorías derivan sus cualidades o aspectos únicos no de los consultorios de los terapeutas o del laboratorio animal, sino de una estadística particular: el análisis factorial. El procedimiento del análisis factorial que data desde 1904, con Charles E. Spearman, es un método que parte de un conjunto de observaciones en base a sus interrelaciones para determinar si las variaciones presentadas se pueden explicar en forma adecuada por un menor número de categorías básicas. En esta forma datos obtenidos con gran número de medidas a priori pueden ser explicadas en términos de un menor número de variables de referencia. Estas técnicas brindan un modelo matemático que se puede usar para describir ciertas áreas de la naturaleza. Se interrelaciona una serie de calificaciones de pruebas u otras medidas, para determinar el grado de dimensiones que en el espacio de la prueba ocupa y para identificar estas dimensiones en términos de otros rasgos u otros conceptos generales. Las interpretaciones se hacen observando qué pruebas caen sobre una dimensión dada e infiriendo lo que éstas tienen en común que está ausente de otras pruebas, que no caen en la misma dimensión; es decir la interpretación se hace observando y analizando el patrón de interrelaciones, u otras fuentes de observación subyacentes (Cueli y Redil, 1972).

En ese sentido, el análisis factorial intenta explicar desde el punto de vista estadístico, las diferencias de rasgos existentes entre los individuos, más que la organización mental dentro de cada sujeto. Implica la intercorrelación de gran número de observaciones con el fin de averiguar qué factor o factores las controlan (Hall y Lindzey, 1982). Mediante el análisis factorial los investigadores tratan de delinear el número más pequeño de factores independientes que explican las relaciones entre determinado conjunto de hechos. Las ventajas del análisis factorial se ponen de manifiesto si se considera que basta un reducido número de factores o dimensiones derivados de dicho análisis para dar una síntesis de las respuestas de la persona a un gran número de reactivos. El análisis factorial brinda a los investigadores, la posibilidad de agrupar racionalmente los reactivos que tienen referencia entre sí (Sarason, 1978). Como representantes de estas teorías se pueden mencionar Guilford, Eysenck y Cattell.

Carver y Scheller (1997) afirman que la personalidad va a ser el patrón único de rasgos de un individuo. Un rasgo es cualquier aspecto distintivo y duradero en el que un individuo difiere de otros. Así mismo, estos autores señalan que para Eysenck (1987) la personalidad viene a ser la suma total de patrones conductuales y potenciales del

organismo, determinados por la herencia y por el medio social; se origina y desarrolla a través de la interacción funcional de los cuatro sectores principales dentro de los cuales están organizados estos patrones de conducta: el sector cognoscitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución).

En cuanto a Cattell (1982a), inicialmente concibió la personalidad como aquello que nos dice lo que hará una persona en una situación determinada. Posteriormente modifica este concepto al tomar en cuenta la situación y el estado de ánimo de los sujetos. Al respecto refiere que la personalidad es lo que determina la conducta en una situación definida y un estado de ánimo definido.

Estructura de la personalidad

Según Cattell (1982a), la descripción y medida de la personalidad se ha desarrollado más en torno a los conceptos de rasgo. Para la medición de estos rasgos utiliza como método estadístico el análisis factorial, a fin de simplificar la descripción de datos reduciendo el número de variables necesarias, haciendo uso de las correlaciones. Asimismo, elaboró la noción de esfera de la personalidad, definiéndola como lo que la gente hace durante un período muestra de veinticuatro horas la cual variará ligeramente con las distintas edades y culturas. Realiza la observación y registro de esta conducta según las siguientes formas: a) mediante estimaciones hechas por observadores sobre la frecuencia o intensidad con que se produce una clase específica de conducta en las personas observada; b) por medio de cuestionarios que la propia persona contesta según su propia autoobservación e introspección; c) mediante tests objetivos, es decir unas situaciones en miniatura preparadas para que una persona reaccione, sin que realmente sepa qué aspecto de su conducta se está puntuando (y por ello es objetivo).

Técnicamente, el primer método recibe el nombre de L-data o registro vivo porque estudia la conducta en la situación real y cotidiana. Idealmente indicaría aquellas conductas que se pudieran puntuar sin precisar del juicio intermediario de un puntuador. Sin embargo, estos datos son difíciles de obtener; el psicólogo por lo general toma los datos de una biografía de segunda mano hecha por alguien que conozca bien a la persona. La segunda fuente de datos para los cálculos sobre la personalidad, que ofrecen los cuestionarios, ha sido denominada Q-data. El tercer tipo de pruebas usado para llegar al conocimiento de la estructura de la personalidad consiste en los tests objetivos, también llamado T-data.

En la medición de la personalidad destaca la importancia de realizarla en términos de unidades funcionales naturales de la personalidad y no mediante escalas artificiales y arbitrarias, considerando asimismo que de las tres medidas de observación anteriormente señaladas, sólo dos de ellos el Q-data y el T-data son estrictamente tests. El otro, la calificación de la conducta es en cierto sentido el criterio, la conducta real que el test tiene que predecir siendo apenas de utilidad en cuanto test definido como sistema portátil de medición.

Así, según Carver y Scheller (1997) Cattell se propuso definir la estructura de la personalidad en tres áreas o campos de observación, iniciando su investigación con los

datos de vida, con los que construye la esfera de la personalidad a partir de las verbalizaciones alusivas a las distintas características de la conducta; y en un esfuerzo por llegar a una descripción compleja de la personalidad, empezó por reunir todos los nombres de los rasgos que aparecen en los diccionarios o en la literatura psicológica y psiquiátrica. Las evaluaciones obtenidas por estos elementos de rasgos fueron entonces correlacionadas y sometidas a análisis de grupos. A su vez estos grupos se convirtieron en descripciones bipolares y se denominaron escalas de evaluación de la esfera de la personalidad estándar reducida. Los análisis factoriales de las últimas calificaciones llevaron a lo que denominó los rasgos fundamentales de la personalidad. Debido al análisis factorial de las evaluaciones llegó a la postulación de 15 rasgos fuente o factores. Después y orientado por estos resultados, elaboró el Inventario de los 16 Factores de Personalidad. Utilizando estos resultados como guía para la construcción de test objetivos encontró 21 rasgos fundamentales que parecen tener relaciones complejas con los previamente hallados en investigaciones anteriores.

Cabe destacar la importancia que se le asigna a los rasgos fundamentales A y C. Refiriéndose al factor A como el de mayor contribución a la totalidad de las diferencias individuales, mencionando que esta dimensión diferenciadora de individuos era usada en los sanatorios mentales por Kraepelin, Kretschmer y Bleuler. Asimismo, señala la relación entre este factor con las experiencias del individuo y supone cierta condición constitucional, temperamental o fisiológica que hace que algunas personas sean naturalmente más persistentes e invariables. Revelando además que este rasgo es más significativo en las mujeres y en su mayor proporción de trastornos maniaco-depresivos en comparación con los esquizofrénicos hombres. Y que sus diferencias de nivel se evidencia en las profesiones, dado que los maestros y empleados sociales están por encima de lo normal (afectotimia) y los electricistas y mecánicos, entre otros, están por debajo (sizotimia). Con respecto al factor C considera que el significado de este rasgo fundamental, es evidentemente una de las cosas más importantes que el clínico debe medir cuando intenta delimitar la gravedad de un cuadro neurótico. Siendo también importante en los consejos sobre vocaciones, para comprender los fracasos en el colegio y para aquellos casos clínicos sometidos a ansiedad prolongada en donde la fuerza del Yo es menor.

En lo que se refiere a la actitud, se le considera como la unidad básica motivacional, el ladrillo de la estructura dinámica que expresa un interés en una acción en curso dentro de una situación dada. Constituyendo una estructura que se infiere de la aparición de respuestas conductuales de cierto tipo. Siendo la fuerza de la actitud señalada como la fuerza de acción en curso o la tendencia a una gama de actuaciones en respuesta a un estímulo (Cattell y Kline, 1977).

Las ideas base que llevaron a R. B. Cattell a realizar sus investigaciones en lo referente a la motivación fueron:

- El hombre hereda ciertas pulsiones, parecidas a aquellas de los mamíferos superiores que proveen los resortes originales para la acción.
- Un segmento sustancial de la motivación es inconsciente.
- Surge por aprendizaje un Yo o sentimiento del self que gana control sobre los

impulsos reactivos de las pulsiones básicas y el sujeto trata de integrarlas en expresiones legítimas y socialmente aceptables.

- La mayoría de la conducta clínica neurótica surge de desbalances entre los poderes ejercidos a través de estas estructuras de los conflictos resultantes (Cattell, 1982a).

El motivo es algo que existe aquí y ahora en el momento de actuar. Toda conducta es motivada. En este intervienen los siguientes factores:

- Factor Alfa: El componente del ello en los intereses. Este factor se caracteriza por autismo, decisiones rápidas en pro o en contra, rapidez para captar estímulos indicadores y fluidez en la utilización de medios y fines para llegar a la meta deseada. Fluidez en la racionalización y otras defensas en contra de la interferencia que puedan representar lo moral o la realidad en la realización de los deseos. Este factor no presenta asociaciones fisiológicas. Corresponde claramente a un componente de intereses parecido al concepto psicoanalítico del ello y se le puede considerar como la parte consciente de este mismo.
- Factor Beta: El yo realizado. Presenta un alto contenido informativo referente a la acción contemplada; también muestra habilidades perceptuales, buena capacidad para aprender los intereses de la actividad, interés por metas lejanas pero realistas y un mayor esfuerzo en la expectativa. Representa el hábito de rodeos largos en los intereses adquiridos a través de la necesidad y del deber que es totalmente consciente y está bien integrado en los hábitos diarios del self.
- Factor Gamma: Self ideal o Superyo. Se caracteriza por autismo, fantasía, alguna preferencia consciente, decisiones rápidas en el tiempo para la realización de una actividad, junto con una ausencia total de información acerca de la actividad. Tiende a tener asociaciones específicas con el autismo, la fantasía y con asociaciones de memorias ya pasadas, lo que también indica un comportamiento interno, autosostenido, como el que pudiera venir de huellas mnemónicas conectadas con el superyo. Pero este factor no encaja debidamente con el superyo psicoanalítico sino más bien con algún derivado como podría ser el self ideal o las demandas del superyo aún no satisfechas por el yo.
- Factor Delta: Interés fisiológico, inconsciente. Este podría ser una representación inmediata de una pulsión érgica de rodeo corto, captada aquí a un nivel fisiológico. Es un interés o motivación principalmente fisiológico y se podría comparar con el ello inconsciente.
- Factor Epsilon: Complejos reprimidos. La buena memoria inicial y aquella de metas reforzantes sugieren la acción de un motivo érgico que yace en el complejo mismo, mientras que la carga negativa en reminiscencia sugiere la acción de un censor. El interés en este factor es emocionalmente turbador y conflictivo. La hipótesis de Cattell sugiere que este componente de interés surge de los complejos reprimidos con éxito.

Como es típico en su investigación, Cattell reunió una muestra sencilla de todo el universo de actitudes diferentes y trató de medir cada una de ellas por lo menos con dos

instrumentos diferentes. El resultado de los repetidos estudios de este tipo ha sido la constatación de diversos factores distintos, los cuales han sido esbozados por Cattell en dos grupos de categorías diferentes: ergios y sentimientos. El ergio se define como una tendencia reactiva innata cuyos comportamientos se dirigen y cesan al alcanzar una actividad final particular que es la pertinente y cabal, permite que su poseedor adquiera reactividad (atención, reconocimiento, respuesta) ante cierta clase de objetos más rápidamente que ante otros para, sentir una emoción específica común a cada clase de objetos e iniciar varios cursos de acción (equivalentes que cesan más completamente ante ciertas actividades meta consumatorias, comunes y definidas que ante cualquier otra). Siendo el ergio referido como factor esencial y el patrón real, observable fenomenológico del patrón esencial ergio, como metaergio (Cattell, 1982a).

Los análisis factorialistas realizados por Cattell arrojan siete estructuras claramente definidas, cuyo análisis representa los ergios y son los siguientes: sexo, gregarismo, protección paternal, exploración (curiosidad), escape (temor, necesidad de seguridad), autoaserción y sexo narcisista (o superyo invertido). Estos son los siguientes:

- Ergio sexo. Actitudes que lo definen. Ejemplos: quiero casarme con una mujer hermosa; quiero satisfacer mis necesidades sexuales; me gusta una novela con interés amoroso.
- Gregarismo. Actitudes que lo definen. Ejemplos: me gusta tomar parte activa en deportes y atletismo; preferiría pasar el tiempo libre con gente a pasarla solo; me gusta observar y hablar de eventos atléticos.
- Protección paternal. Actitudes que lo definen. Ejemplos: me gusta ayudar a los desafortunados, donde quiera que estén; quiero asegurar la mejor educación posible para mis hijos; quiero que a mis padres nunca les falten las comodidades de una vida confortable.
- Exploración (curiosidad). Actitudes que lo definen. Ejemplos: me gusta leer libros, periódicos y revistas; quiero escuchar música; quiero saber más de la ciencia.
- Escape (temor, necesidad de seguridad). Actitudes que lo definen. Ejemplos: quiero que mi país tenga más protección contra el terror de la bomba atómica; quiero ver atacado y destruido cualquier poder militar que nos amenace activamente; quiero ver que se reduzca el peligro de muerte por accidente o enfermedad.
- Autoaserción. Actitudes que lo definen. Ejemplos: quiero estar elegantemente vestido con una apariencia personal que demande admiración; quiero que aumenten mi salario; quiero ser de primera clase en mi trabajo.
- Sexo narcisista o superyo invertido. Ejemplo: quiero fumar mucho; quiero disfrutar de la bebida de cuando en cuando; quiero disfrutar de mi propia compañía.

Entre la estructura del sentimiento, encontramos cinco: sentimiento de la profesión; a los juegos y deportes; el religioso; el mecánico; y aquel de sí mismo. Los patrones medio de estos factores se representan a continuación:

- Sentimientos a la profesión (fuerza aérea). Actitudes que lo definen. Ejemplos: quiero

hacer mi carrera en la fuerza aérea; quiero obtener educación técnica como la que imparte la fuerza aérea; disfruto de mandar a otros hombres y de arrogarme las responsabilidades de un líder (dirigente) militar.

- Sentimiento a los juegos y deportes. Actitudes que lo definen. Ejemplos: me gusta ver y hablar de eventos atléticos; me gusta tomar parte activa en deportes y atletismo; disfruto de los viajes, la cacería, la pesca, etc.
- Sentimiento religioso. Actitudes que lo definen. Ejemplos: quiero sentir que estoy en contacto con Dios o con algún principio en el universo que dé significado y ayuda a mis luchas; quiero ver organizadas las normas de la religión, mantenidas o aumentadas a lo largo de nuestras vidas; quiero que no se permita el control de la natalidad en lo absoluto; etc.
- Sentimiento por lo mecánico o lo material. Actitudes que lo definen. Ejemplos: disfruto de un buen carro o motocicleta por sí mismo; me gusta manejar cosas mecánicas; me gusta poseer una casa y tener cosas que pueda llamar mías.
- Sentimiento del self. Actitudes que lo definen. Ejemplos: me gusta tener un buen control sobre todos mis procesos mentales; no quiero hacer algo que perjudique mi sentido de autorrespeto; quiero ser de primera clase en mi trabajo; etc.

Esta estructura está supeditada a la mayoría de satisfacciones érgicas y de sentimientos del individuo. Nos explica Cattell que tal sentimiento representa la habilidad para contemplar el self físico y social, a través del cual la satisfacción de cualquier deseo se supedita en parte a un sentimiento de bienestar del self total. Este sentimiento se convierte debido a dichas contribuciones en el más poderoso del encaje, controlando hasta cierto grado a todos los demás (Cattell, 1982a).

Cattell considera que el sentimiento o sistema de sentimientos referentes al sí mismo juegan un papel decisivo en la personalidad, por interrelacionar la expresión de diversos ergs y sentimientos. Además formula el concepto de entramado dinámico para describir la estructura dinámica. Refiriéndose a una compleja red de caminos mediante la cual logramos nuestras metas. Las metas últimas o finales son las que denomina ergios. El entramado dinámico pretende esclarecer la complejidad de motivos que subyacen a todas nuestras actitudes y comportamientos. Siendo el conjunto de intereses, actitudes, sentimientos y ergios, conceptualizado como encaje dinámico, que está representado en el repertorio conductual de los individuos (Cattell, 1982a).

Las diversas fuerzas que se consideran importantes para la predicción de la conducta son expresadas en su ecuación de especificación. Así aunque se crea que los factores de personalidad llevan a un cierto grado de estabilidad de la conducta a lo largo de las distintas situaciones también cree que el estado de ánimo de una persona y el modo como se presenta ante los demás (rol) en una situación determinada también influirá en la conducta.

Los factores de primer orden de la teoría de Cattell

Los factores primarios de personalidad son hallados en base a las técnicas del análisis factorial y se encuentran fuertemente saturados por rasgos fundamentales o de origen,

siendo éstos 16. Los factores se presentan en forma bipolar considerando que varían a lo largo de una dimensión de continuo que se extiende entre dos extremos dentro de los que un individuo puede situarse (Nuttin, 1973). Todos estos factores excepto el factor B (inteligencia) presentan forma bipolar. Inicialmente se nombró a los factores como neologismos, luego se utilizaron números a partir de 16, posteriormente se usó letras y signos (-) o (+) que no implican una valoración sino su naturaleza bipolar; sin embargo en la actualidad se utilizan designaciones populares.

Desarrollo de la personalidad

Pérvin (1981) destaca la importancia conjunta de la herencia y del aprendizaje, de la naturaleza y de la educación para el desarrollo de la personalidad. Los rasgos son determinados por la herencia y el ambiente. Cattell (1982a) ha desarrollado un Método de Análisis de Varianza Múltiple y Abstracta (MAVA) para determinar la influencia relativa del ambiente y de la herencia en el desarrollo de los distintos rasgos, donde insiste en la interacción de la herencia y el ambiente a la hora de explicar el desarrollo de la personalidad. La dotación genética del individuo influirá en las respuestas de las demás personas hacia él, en el modo como irá aprendiendo cosas y su herencia pondrá unos límites a la modificabilidad de su personalidad por las fuerzas ambientales. Este último aspecto de la interacción entre la herencia y el ambiente tiene una importancia particular. Cattell lo explica mediante el principio de la coacción ejercida por la media biosocial. Este principio afirma que la sociedad de ordinario ejerce presión sobre los individuos genéticamente diferentes para conformarlos con el término medio de la sociedad.

El proceso de desarrollo de la personalidad se ve además complicado por la maduración. La maduración puede retrasar la plena expresión externa de los factores genéticos de los rasgos. Asimismo la maduración puede influir en el tipo de aprendizaje seguido para adquirir un rasgo en un momento dado de desarrollo del organismo. En general se cree que los primeros años son particularmente importantes para la formación de la personalidad. De hecho, los aspectos básicos de la personalidad se forman antes de los siete años. En relación con éste complejo proceso de desarrollo se ha investigado las tendencias cronológicas observadas en la formación de los rasgos de la personalidad. Así, los rasgos no son productos de la herencia o del medio, sino de una compleja interacción entre éstos en relación con los factores de la maduración; los elementos aprendidos se incorporan dentro de la estructura de la personalidad en desarrollo y ésta estructura a su vez, influye en el curso del futuro aprendizaje. Parte de esta complejidad queda reflejada en la definición dada por Cattell al aprendizaje de la personalidad, el cual es concebido como un cambio multidimensional en respuesta a una situación multidimensional (1982a). En otras palabras el individuo responde a las situaciones complejas de formas que afectan a diferentes partes de su personalidad. Las experiencias, en particular las primeras experiencias, son algo más que meras asociaciones puntuales entre un estímulo y una respuesta; son experiencias relacionadas con el desarrollo de los rasgos individuales y con la organización de los mismos en su totalidad.

2.2.4. El Autoconcepto

Definiciones sobre el autoconcepto

La mayoría de los autores tienden a manejar como sinónimos de autoconcepto constructos como concepto de sí mismo, concepto del yo, o autoesquema. Inclusive la expresión inglesa “self-concept” podría entenderse literalmente como concepto de sí mismo o concepto del yo, por lo que la palabra “self” significa yo o sí mismo; pero la traducción al español más usual es autoconcepto. Algunos autores, como Franco Besteiro (1992) asumen que el autoconcepto viene a formar parte del sí mismo, pero como objeto; es decir, como conjunto de ideas que una persona tiene o percibe de sí mismo, lo que cree ser y lo que siente por sí, o sea, el autoconocimiento. Por lo tanto, el autoconcepto sólo cubre un aspecto importante del concepto del sí mismo. También algunos autores, con frecuencia, utilizan como sinónimos los constructos de autoconcepto y autoestima, cuando en realidad no lo son tanto. En este caso, sí existe una sutil diferencia que es necesario establecer: la autoestima es un aspecto, nada más, del autoconcepto. Se refiere al juicio personal, evaluativo, que se hace el ser humano respecto a sus propios valores, sean éstos intrínsecos o extrínsecos. La autoestima (en inglés “self-esteem”) viene a ser un aspecto del concepto del yo. Mischel (1990) citando a Epstein afirma que la principal función de la teoría del yo del individuo es optimizar las experiencias positivas (placer en vez de dolor), en especial a través del mantenimiento de una autoestima suficiente. Según Papalia y Wendkos (1992), la autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

Branden (1993), sostiene que el autoconcepto no es un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características (reales o imaginarias). Así definido, es más amplio que la autoestima: contiene a la autoestima como uno de sus componentes. Podemos pensar en la autoestima como un círculo encerrado en otro de mayor tamaño correspondiente al autoconcepto. También podemos considerar la autoestima como el componente evaluador del autoconcepto. Además, para este autor, la autoestima representa una evaluación de la mente, la conciencia y, en un sentido profundo, de la persona. No se trata de una evaluación de determinados éxitos o fracasos, tampoco de determinados conocimientos o habilidades. Es decir, puede estar muy seguro de sí mismo en el nivel fundamental, y sin embargo sentirse inseguro de sus capacidades en situaciones sociales específicas. De la misma manera, puede desenvolverse bien en el trato social y, aún así, ser inseguro y dubitativo en su interior.

Montgomery Urday (1999), sostiene que la autoestima del individuo es, en rigor, el sistema de repertorios verbal-emocionales que aquél ha adquirido y tiene, en un momento dado, sobre su propio comportamiento en general y las respuestas efectivas que puede emitir en situaciones impersonales e interpersonales. Se origina, por un lado, en la autoobservación y en las autoevaluaciones de su eficacia comportamental para el

logro de sus objetivos; y, por otro lado, debido al reforzamiento y castigo social que constituye la opinión de aquellas personas significativas y no significativas para él. Además, la autoestima es una forma de autoconcepto, expresada coloquialmente como creencias sobre la propia valía no necesariamente congruentes con la observación objetiva, ni, por tanto, con el conocimiento que la persona tiene de sí misma.

No obstante, Aldasoro (1991) encuentra que los sentimientos de satisfacción personal –esto es, la autoestima- se ven incrementados cuando la persona expresa su autoconcepto en conductas y acciones congruentes, cuando la persona tiene un concepto de sí validado por los otros, o por el comportamiento de los otros hacia ella y cuando la persona eleva sus estándares personales asociados a su autoconcepto. Finalmente, La Rosa y Díaz (1991) afirman que la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo, así como la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna.

Según Enríquez Vereau (1998), el autoconcepto es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás. Y sostiene, además que tanto los psicólogos sociales como los clínicos estiman que el autoconcepto es el ordenador de todas las manifestaciones conductuales relevantes, en la medida en que la imagen que se tiene de sí mismo influencia profundamente la percepción de los otros y del mundo externo en general. Además el mismo autor menciona que en un primer intento de definir operacionalmente el constructo del autoconcepto, el psicólogo Carl Rogers (1959) lo presentó como una gestalt conceptual coherente y organizada, compuesta de percepciones de las características del yo, y de percepciones de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto a los valores asignados a esas percepciones.

De otro lado, Colin Rogers (1994) sostiene que Purkey en 1970, lanzó una definición del autoconcepto como sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente.

Según Papalia y Wendkos (1992), la mayoría de teóricos e investigadores ven el autoconcepto como un fenómeno social, como el punto de encuentro del individuo y la sociedad. Considerando que el sentido de sí mismo crece en forma lenta. Comienza en la infancia con la autoconciencia, comprensión acerca de nuestra independencia de otras personas, lo que nos permite reflexionar sobre nuestras propias actitudes en relación con los estándares sociales. Así estos autores consideran que el autoconcepto está estrechamente relacionado con la autoestima. La autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

De otro lado, Klausmeier y Goodwin (1990) afirman que el autoconcepto o concepto de sí mismo es lo que el individuo entiende como el yo, como la descripción más completa que somos capaces de hacer de nuestro actual yo. En tanto que Rogers (1994) efectuó algunas revisiones sobre el autoconcepto, y llegó a la conclusión en que éstas comparten algunas características básicas. Afirma que la expresión autoconcepto se

entiende, más bien, sólo como un aspecto del yo, que coexiste con otros factores como la autoestima o el autorrespeto.

Deutsch y Krauss (1992) destacan el concepto del sí mismo como una estructura cognitiva que consiste en un conjunto de elementos organizados en una relación sistemática, que surge de la interacción entre el organismo humano y su ambiente social. Afirman que el concepto del sí mismo viene a ser la capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, capacidad que da origen a opiniones y actitudes sobre uno mismo.

Para Hamachek (1995), las revisiones de la investigación del autoconcepto desde 1976 muestran que no sólo hay una consistente y moderadamente fuerte relación entre autoconcepto y capacidad académica, sino que estas dos variables son altamente interactivas y recíprocas.

En síntesis, consideramos que el autoconcepto constituye una variable basada en la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar.

Naturaleza del autoconcepto

Rogers (1994) señala que en la naturaleza del autoconcepto hay que considerar tres aspectos del yo:

- El aspecto evaluativo, el cual se refiere a la autoestima. La autoestima es el término que suele darse a la evaluación que una persona hace de sí misma. Por tanto, el autoconcepto es cómo pensamos que somos, mientras que la autoestima es el grado en que nos gusta lo que pensamos. Para determinar nuestra autoestima no basta con calcular nuestros éxitos (parte de nuestro autoconcepto). Para producir un nivel de autoestima es necesario también elaborar nuestro autoconcepto en relación con nuestras pretensiones.
- El aspecto dinámico, procede de la naturaleza esencialmente defensiva del autoconcepto. La consistencia es la fuerza motivadora que subyace al autoconcepto, hasta el extremo de afirmar que una persona con un bajo autoconcepto preferiría escuchar comentarios sobre ella que se correspondan con su autoconcepto en vez de comentarios que presenten una imagen más favorecida, pero inconsistentes. Este dinamismo proporciona también el marco necesario para ciertas afirmaciones con respecto a algunos de los lazos que unen el autoconcepto y la conducta.
- El aspecto organizativo, aspecto en el que la complejidad de los seres humanos, su amplia gama de actividades, implica que las autodescripciones producidas por ellos serán también complejas. Para que estas definiciones complejas puedan manejarse, es necesario que se organicen de alguna forma. Se plantean, pues, dos modelos: el jerárquico y el concéntrico. El modelo jerárquico establece que se da un desarrollo del autoconcepto de lo general a lo específico; es decir, de lo supraordenado

(autoconcepto general) a sus componentes subordinados como, por ejemplo, el autoconcepto académico; el cual, asimismo, se subdivide en otros componentes (por ejemplo, autoconceptos de habilidades matemática y artística, etc.). El segundo modelo, el concéntrico, adopta un esquema compuesto de círculos concéntricos (de ahí su nombre), donde los elementos más centrales serían los más importantes y los que deberían defenderse con mayor intensidad. Los elementos de la periferia, en cambio, tendrían consecuencias menores en la conducta del sujeto, y por tanto una información inconsistente con ellos sería prácticamente ignorada. Es posible que durante la vida de una persona algunos elementos cambiaran su posición, acercándose o alejándose del centro.

Respecto a la naturaleza cognoscitiva del sí mismo, algunos autores sostienen que la base del sí mismo es social, pero la esencia de la adquisición de la conciencia de sí mismo es cognoscitiva, debido a que la autorreflexión acerca de los puntos de vista de los otros, que constituyen el entorno social, implica pensamiento; pensar en lo que creo de Mi y en lo que creo que los otros piensan de Mi. Esto supone un proceso de reflexión, una autopercepción o autoconciencia que permite a la persona controlar su propia conducta y conducirse ante los otros. En este sentido, la posición o modelo adoptado para explicar esta teoría, es el modelo E-O-R, según el cual en el acto individual se puede diferenciar entre lo que es interior y lo que es exterior, pues el organismo es un ente activo capaz de elaborar o construir internamente procesos mediadores como el pensamiento y la actitud, entre los estímulos y sus respuestas o acciones.

Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto del niño es básicamente un reflejo de las actitudes que éste nota que los demás mantienen respecto a él, y tendrá un efecto determinante sobre su conducta. Resulta evidente que la manera en que un niño se describe a sí mismo cambia con la edad. Franco Besteiro (1993) menciona que Livesley y Bromley en 1973, no sólo investigaron sobre la naturaleza de las descripciones que los niños de diversas edades hacían de los demás, y sobre las descripciones que hacían de sí mismos. A medida que aumenta la edad, las autodescripciones se hacen más complejas y sofisticadas. Desde los siete hasta los quince años, las autodescripciones de los niños se van refiriendo cada vez menos a aspectos tales como su apariencia física, las posesiones y los miembros de la familia. Simultáneamente, las descripciones se dirigen cada vez más a aspectos relacionados con los atributos generales de personalidad, los intereses y aficiones, y las ideas, actitudes y valores. También se puede observar un cambio en general de los rasgos físicos a los psicológicos en las descripciones que los niños se formulan con respecto a los demás.

Este cambio evolutivo puede considerarse como el producto de dos procesos distintos pero bastante relacionados: Por un lado, el niño se vuelve cada vez más observador, describiendo tanto a las demás personas como a sí mismo; y por otro lado, el niño se ve enfrentado a ámbitos sociales cada vez más amplios. Es decir, los niños mayores tienen más intereses y actitudes de las que hablar que los niños más pequeños. Aquí es donde plantea la distinción entre el “Yo” y el “Mi”.

Algunos autores han sostenido que el autoconcepto se desarrolla a través de una serie de estadios diferentes. Durante los distintos períodos de la infancia de una persona, el desarrollo está centrado en distintos aspectos del todo final que será el autoconcepto (Franco Besteiro, 1993). Inicialmente el niño está desarrollando únicamente un sentido del yo corporal, reconociendo los rasgos esenciales de su propio cuerpo y la separación física entre él y su entorno. Un cierto sentido de la autoestima parece desarrollarse relativamente pronto, antes de los cuatro años, mientras que la autoimagen como tal aparece durante los tres años siguientes. Los primeros estadios del desarrollo están dedicados al desarrollo del yo corporal y a un sentimiento básico de identidad del yo. Luego se produce el desarrollo de la autoextensión (el sentido del yo como un ser que hace, aprende y conoce). El paso siguiente trata del desarrollo de la naturaleza, el sentido de la autoafirmación, el reconocimiento y la confirmación del impacto sobre los demás y el entorno. Y, por último, el desarrollo de la autoimagen, el sentido de las imágenes del yo basadas en los valores pasados y presentes: el sentido de un Yo Ideal basado en unos valores. Franco Besteiro, nos dice que dentro del modelo de Kasch y Borich no se considera que un estadio se haya completado simplemente porque haya comenzado el siguiente; el desarrollo en cada nivel es continuo, el sentido del yo está continuamente abierto a su renovación.

Está bastante establecido que los niveles de autoestima o la naturaleza del autoconcepto no sólo están determinados de una manera directa por la pertenencia a una clase social o grupo étnico. Según Enríquez Vereau (1998), diversas investigaciones han mostrado que los miembros de grupos que tienen un bajo estatus social dentro de una sociedad no tienen necesariamente niveles de autoestima bajos. De manera concreta, los determinantes de la autoestima resultan ser de naturaleza más psicológica que económica. No se niega que ciertos tipos de condiciones socioeconómicas puedan hacer difícil el conseguir un clima psicológico apto para el desarrollo de niveles superiores de autoestima. Más bien, se afirma que no son las condiciones socioeconómicas por sí mismas las responsables directas del nivel final de autoestima.

Existen dos modelos generales que dan cuenta de los efectos de la conducta paterna sobre el niño pequeño. La teoría del modelado está asociada más con la teoría psicológica general de Bandura (citado por Enríquez Vereau, 1998). Mediante un proceso de imitación los niños acabarán pareciéndose a las demás personas que hay en su entorno, especialmente a aquellas que resultan particularmente importantes para ellos. Según este enfoque, los niños cuyos propios padres tienen un alto nivel de autoestima acabarán pensando igual con respecto a sí mismos. Y los niños cuyos padres tienen un bajo nivel de autoestima tendrán que imitar un modelo menos favorable, pero tenderán a imitarlo exactamente igual. El otro modelo es el alternativo, que corresponde al interaccionismo simbólico, esto es, que los padres proporcionan al niño una visión de sí mismos que el propio niño acaba reflejando. Así, si un niño tiene padres que tienen una alta estima por él, el propio niño acabará adoptando esa visión de sí mismo. Igualmente, si los padres tienden a devaluar al niño, el niño acabará devaluándose a sí mismo. Por su parte, Mead (citado por Deutsch y Krauss, 1992) consideró el sí mismo como un fenómeno del desarrollo; destacó que el sí mismo no existe inicialmente, en el momento del nacimiento, sino que surge durante el proceso de la experiencia y las actividades

sociales.

La posibilidad del hombre para utilizar el lenguaje le permite también desarrollar un sí mismo. La mismidad se distingue por la capacidad del hombre de ser un objeto para sí mismo y esta capacidad es inherente al mecanismo del lenguaje. En la medida en que una persona es capaz de asumir el rol de otros, puede responderse a sí misma desde la perspectiva de ellos y, por lo tanto, convertirse en objeto para sí mismo.

Asimismo, Franco Besteiro (1993) menciona que en 1974 Felker concedió una gran importancia al papel del propio lenguaje en el desarrollo de distintos niveles de autoestima. Sostiene que todos dependemos de nuestro lenguaje interno para formular nuestros autoconceptos, y concluye que el tipo de lenguaje autorreferente que un niño adquiere determinará su nivel de autoestima. El lenguaje autorreferente permite al niño reforzar su conducta, haciéndole de esta forma más independiente de las evaluaciones de los demás, al tiempo que aumenta la cantidad total de refuerzo recibido. Esta concepción implica que el tipo de lenguaje usado por las personas que constituyen el mundo social del niño tendrá una influencia importante sobre el tipo de lenguaje autorreferente que el niño adquiera y, por tanto, determinará el desarrollo de su autoestima.

Evaluación del autoconcepto

De acuerdo con Enríquez Vereau (1998), para la medición y evaluación del autoconcepto y la autoestima se han desarrollado, principalmente, técnicas de autorreporte. He aquí los instrumentos elaborados para tal fin: en la medida Q-Sort (Técnica Q), las afirmaciones se representan en tarjetas que la persona debe seleccionar y ubicar en 9 grupos, desde las frases más características de sí mismo, hasta las más atípicas, colocando un número similar de tarjetas en cada pila o grupo para obtener así una distribución normal. La técnica fue desarrollada por Stevenson en 1953 y usada por numerosos autores posteriormente, con sujetos mayores de 11 años de edad.

La Escala del Concepto de Sí Mismo de Piers y Harris elaborada en 1964, para niños de 8 y 16 años de edad, consta de 80 ítems que miden satisfacción, conducta social, ansiedad, popularidad, competencia académica y apariencia física, en una escala de evaluación Si-No.

Fitts en 1965 desarrolló el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS). La escala está constituida por 90 reactivos, balanceados positiva y negativamente, los cuales son clasificados en cinco categorías generales: autoconcepto físico, ético, personal, familiar y social.

Rosenberg en 1965 desarrolló una escala para medir autoestima, constituida por 10 reactivos (ítems). En 1973, Crandall llega a afirmar que dicho instrumento mide sólo el aspecto de autoaceptación de la autoestima.

Coopersmith en 1967 desarrolló un inventario para medir autoestima que, en opinión de Crandall, mide actitudes evaluativas en relación al sí mismo, en diversos dominios. Consta de una serie de ítems con una escala de evaluación de 2 puntos (“igual a mí”, “desigual a mí”). Existen tres formas del Inventario de Coopersmith: la Forma A contiene

58 ítems y 5 subescalas (Si Mismo general, social, parental, académico y de validez), y la Forma B, 25 ítems. Ambas se utilizan para medir autoestima en sujetos entre 10 y 16 años de edad. La Forma C también consta de 25 ítems, pero está adaptada para adultos.

El Inventario Canadiense de la Imagen de Si Mismo de Battle en 1977, para niños de 8 a 11 años de edad, comprende 30 ítems o afirmaciones que los niños también deben responder mediante la misma escala de evaluación.

El Inventario I feel-Me feel, elaborado por Yeatts y Bentley en 1968, para niños preescolares, es un buen ejemplo de técnica proyectiva en la evaluación del autoconcepto, y consta de 40 ítems-láminas referentes a eventos de la vida de los niños, que miden 5 dimensiones del concepto de sí mismo: general, social, escolar, físico y académico, a través de las respuestas de los niños ante una escala de 5 caras, de la más feliz a la más triste.

Otro test proyectivo similar es el Test de la Concepción de Sí Mismo, que elaboró Creelman en el año 1955, para niños de 6 a 11 años de edad, que también consta de láminas (24 sets de 8 láminas cada uno).

Por último, tenemos el instrumento utilizado en la presente investigación: el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA), que fue elaborado por Musitu, García y Gutiérrez en 1981. Consta de un total de 36 ítems, con 4 subescalas que evalúan, respectivamente, los autoconceptos académico, social, emocional y familiar.

2.2.5. Asertividad

El concepto de asertividad

La asertividad se define como aquella habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. En la práctica, esto supone el desarrollo de la capacidad para:

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar entre la aserción, la agresión y la pasividad.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Defenderse, sin agresión o pasividad, frente a la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás.

Así pues, la asertividad no implica ni pasividad, ni agresividad. La habilidad de ser asertivo proporciona dos importantes beneficios: a) incrementa el autorespeto y la satisfacción de hacer alguna cosa con la suficiente capacidad para aumentar la confianza y seguridad en uno mismo; b) mejora la posición social, la aceptación y el respeto de los demás, en el sentido de que se hace un reconocimiento de la capacidad de uno mismo para afirmar nuestros derechos personales.

La ventaja de aprender y practicar comportamientos asertivos es que se hacen llegar a los demás los propios mensajes expresando opiniones, mostrándose considerado. Se consiguen sentimientos de seguridad y el reconocimiento social. Sin duda, el comportamiento asertivo ayuda a mantener una alta autoestima. En todo caso, para aprender a ser asertivo es completamente imprescindible tener bien claro el hecho que tanto el estilo agresivo, como el pasivo, por lo general, no sirven para conseguir los objetivos deseados. Por ello, debemos recordar que la forma de interactuar con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida. El entrenamiento asertivo permite reducir ese estrés, enseñándonos a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. En definitiva, cuando se es una persona asertiva hay una mayor relajación en las relaciones interpersonales.

En suma, la asertividad se refiere a la habilidad del ser humano, para expresar y defender sus creencias, deseos, emociones e intereses, sin dejar de tomar en cuenta el respetar, las creencias, deseos, emociones e intereses de los demás, dándolas a conocer, en el momento oportuno y de la manera adecuada.

Diferencia entre la conducta asertiva, agresiva y pasiva

- **Conducta asertiva o socialmente hábil.**- Expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. Las personas tienen que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes; pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.
- **Conducta pasiva.**- Transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacer caso de ellos. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. Su objetivo es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva como para la persona con la que está interactuando. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta. La persona que actúa así se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada. Además, puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas. Después de varias situaciones en las que un individuo ha sido no asertivo, es probable que termine por estallar. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración

que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. El que recibe la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer los pensamientos de la otra persona es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva.

· **Conducta agresiva.-** Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos. Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas. El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás. La conducta agresiva puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional satisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. No obstante, pueden surgir sentimientos de culpa, una enérgica contraagresión directa en forma de un ataque verbal o físico por parte de los demás o una contraagresión indirecta bajo la forma de una réplica sarcástica o de una mirada desafiante. Las consecuencias a largo plazo de este tipo de conductas son siempre negativas.

Características de la persona asertiva

- La persona asertiva siente una gran libertad para manifestarse, para expresar lo que es, lo que piensa, lo que siente y quiere, sin lastimar a los demás (es empático).
- Es capaz de comunicarse con facilidad y libertad con cualquier persona, sea ésta extraña o conocida y su comunicación se caracteriza por ser directa, abierta, franca y adecuada.
- En todas sus acciones y manifestaciones se respeta a sí misma y acepta sus limitaciones, tiene siempre su propio valor y desarrolla su autoestima; es decir, se aprecia y se quiere a sí misma, tal como es.
- Su vida tiene un enfoque activo, pues sabe lo que quiere y trabaja para conseguirlo,

haciendo lo necesario para que las cosas sucedan, en vez de esperar pasivamente a que éstos sucedan por arte de magia. Es más proactivo que activo.

- Acepta o rechaza, de su mundo emocional, a las personas: con delicadeza, pero con firmeza, establece quiénes van a ser sus amigos y quiénes no.
- Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos. Evita los dos extremos: por un lado la represión y por el otro la expresión agresiva y destructiva.

Componentes de la comunicación asertiva

a) Componentes no verbales

La comunicación no verbal, por mucho que se quiera eludir, es inevitable en presencia de otras personas. Un individuo puede decidir no hablar, o ser incapaz de comunicarse verbalmente; pero, todavía sigue emitiendo mensajes acerca de sí mismo a través de su cara y su cuerpo. Los mensajes no verbales a menudo son también recibidos de forma medio consciente: la gente se forma opiniones de los demás a partir de su conducta no verbal, sin saber identificar exactamente qué es lo agradable o irritante de cada persona en cuestión. Para que un mensaje se considere transmitido de forma socialmente hábil (asertiva), las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Las personas no asertivas carecen a menudo de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales apropiados de la conducta, y de aplicarlos conjuntamente, sin incongruencias. En un estudio citado por Castenyer (1996), sobre la evaluación de una conducta asertiva, se observó que la postura, la expresión facial y la entonación fueron las conductas no verbales que más altamente se relacionaban con el mensaje verbal. A continuación se describirán cada uno de los principales componentes no verbales que contiene todo mensaje que emitimos:

La mirada .- Casi todas las interacciones de los seres humanos dependen de miradas recíprocas. La cantidad y tipo de miradas comunican actitudes interpersonales, de tal forma que la conclusión más común que una persona extrae cuando alguien no le mira a los ojos es que está nervioso y le falta confianza en sí mismo. Los sujetos asertivos miran más mientras hablan que los sujetos poco asertivos. De esto depende que la utilización asertiva de la mirada, como componente no verbal de la comunicación, implique una reciprocidad equilibrada entre el emisor y el receptor, variando la fijación de la mirada según se esté hablando o escuchando.

La expresión facial .- La expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana: (a) muestra el estado emocional de una persona, aunque ésta pueda tratar de ocultarlo; (b) proporciona una información continua sobre si está comprendiendo el mensaje, si está sorprendido, de acuerdo, en contra, etc., en relación con lo que se está diciendo; (c) indica actitudes hacia las otras personas.

La persona asertiva adoptará una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje que quiere transmitir. Es decir, no adoptará una expresión facial que sea contradictoria o no se adapte a lo que se quiere decir. La persona no asertiva, por ejemplo, frecuentemente está “cociendo” por dentro cuando se le da una orden injusta;

pero su expresión facial muestra amabilidad.

La postura corporal .- Existen cuatro tipos de posturas: (a) postura de acercamiento, que indica atención, y puede interpretarse de manera positiva (simpatía) o negativa (invasión) hacia el receptor; (b) postura de retirada, que suele interpretarse como rechazo, repulsa o frialdad; (c) postura erecta, que indica seguridad, firmeza, pero también puede reflejar orgullo, arrogancia o desprecio; (d) postura contraída, que suele interpretarse como depresión, timidez y abatimiento físico o psíquico. La persona asertiva adoptará generalmente una postura cercana y erecta, mirando de frente a la otra persona.

Los gestos .- Son básicamente culturales; así, las manos y, en un grado menor, la cabeza y los pies, pueden producir una amplia variedad de gestos que se usan bien para amplificar y apoyar la actividad verbal o bien para contradecirla tratando de ocultar los verdaderos sentimientos. Los gestos asertivos son movimientos desinhibidos. Sugieren franqueza, seguridad en uno mismo y espontaneidad por parte del que habla.

Componentes paralingüísticos .- El área paralingüístico o vocal, hace referencia a “cómo” se transmite el mensaje; mientras que el área propiamente lingüística o habla, estudia “lo que” se dice. Las señales vocales paralingüísticas incluyen: (a) volumen, que en una conversación asertiva, éste debe estar en consonancia con el mensaje que se quiere transmitir; (b) tono, debe ser uniforme y bien modulado, sin intimidar a la otra persona, pero basándose en una seguridad; (c) fluidez–perturbaciones del habla, es decir, las excesivas vacilaciones, repeticiones, etc., pueden causar una impresión de inseguridad, inapetencia o ansiedad, dependiendo de cómo lo interprete el interlocutor. Estas perturbaciones pueden estar presentes en una conversación asertiva siempre y cuando estén dentro de los límites normales y estén apoyados por otros componentes paralingüísticos apropiados; (d) claridad y velocidad: el emisor de un mensaje asertivo debe hablar con una claridad tal que el receptor pueda comprender el mensaje sin tener que reinterpretar o recurrir a otras señales alternativas. La velocidad no debe ser muy lenta ni muy rápida en un contexto comunicativo normal, ya que ambas anomalías pueden distorsionar la comunicación.

b) Componentes verbales.-

La conversación es el instrumento verbal por excelencia de la que nos servimos para transmitir información y mantener más relaciones sociales adecuadas. Implica un grado de integración compleja entre las señales verbales y las no verbales, tanto emitidas como recibidas. Elementos importantes de toda conversación son:

Duración del habla .- La duración del habla está directamente relacionada con la asertividad, la capacidad de enfrentarse a situaciones y el nivel de ansiedad social. En líneas generales, a mayor duración del habla más asertiva se puede considerar a la persona; pero, en ocasiones, el habla durante mucho rato puede ser un indicativo de una excesiva ansiedad.

Retroalimentación (feed back) .- Cuando alguien está hablando necesita saber si los que lo escuchan lo comprenden, le creen, están sorprendidos, aburridos, etc. Una retroalimentación asertiva consistirá en un intercambio mutuo de señales de atención y

comprensión dependiendo, claro está, del tema de conversación y de los propósitos del mismo.

Preguntas .- Son esenciales para mantener la conversación, obtener información y mostrar interés por lo que dice la otra persona. El no utilizar preguntas puede provocar cortes en la conversación y la sensación de desinterés.

Principales causas de la falta de asertividad

a) La persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada.- No existe una “personalidad innata” asertiva o no asertiva, ni se heredan características de asertividad. La conducta asertiva se va aprendiendo por imitación o refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamientos y como dispensadores de premios y castigos nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc. En la historia de aprendizaje de la persona no asertiva pueden haber ocurrido las siguientes cosas: (a) castigo sistemático a las conductas asertivas: entendiéndose por castigo no necesariamente el físico, sino, todo tipo de recriminaciones, desprecios o prohibiciones; (b) falta de refuerzo suficiente a las conductas asertivas: pueden ocurrir que la conducta asertiva no haya sido sistemáticamente castigada, pero tampoco suficientemente reforzada, de modo que, la persona, en este caso, no ha aprendido a valorar este tipo de conducta como algo positivo; (c) la persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social: si a una persona le son indiferentes las sonrisas, alabanzas, simpatías y muestras de cariño de los demás, entonces no esgrimirá ninguna conducta que vaya encaminada a obtenerlos; (d) la persona obtiene más refuerzo por conductas no asertivas o agresivas: es el caso de la persona tímida, indefensa, a la que siempre hay que estar ayudando o apoyando, el refuerzo que obtiene (la atención) es muy poderoso, además, en el caso de la persona agresiva, a veces, el refuerzo (por ejemplo, “ganar” en una discusión o conseguir lo que quiere) llega más rápidamente, a corto plazo, si se es agresivo que si se intenta ser asertivo; (e) la persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta: la persona a la que los demás consideran “plasta, pesado”, está en este caso, esta persona no sabe ver cuándo su presencia es aceptada y cuándo no, o en qué casos se puede insistir mucho en un tema y en cuáles no, también está en este caso la persona que, por ejemplo, se ríe cuando hay que estar serio o hace un chiste inadecuado.

b) La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial.- En este caso, la persona con problemas de asertividad ha tenido experiencias altamente aversivas (de hecho o por lo que ha interpretado) que han quedado unidas a situaciones concretas.

c) La persona no conoce o rechaza sus derechos.- ¿Qué son los derechos asertivos? Son unos derechos no escritos que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. No sirven para “pisar” al otro, pero sí para considerarnos a la misma altura que todos los demás. Estos derechos son: derecho a ser tratado con respeto; derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones; derecho a ser escuchado y tomado en serio; derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones; derecho a decir “NO” sin sentir culpa; derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta que también mi interlocutor tiene

derecho a decir "NO"; derecho a cambiar de opinión; derecho a cometer errores; derecho a pedir información y ser informado; derecho a obtener aquello por lo que pagué; derecho a decidir no ser asertivo; derecho a ser independiente; derecho a decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas; derecho a tener éxito; derecho a gozar y disfrutar; derecho a mi descanso, aislamiento, siendo asertivo; derecho a superarme, aún superando a los demás.

d) La persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva.- Las "creencias" o esquemas mentales son parte de una lista de "ideas irracionales". Se supone que todos tenemos, desde pequeños, una serie de "convicciones o creencias". Éstas están tan arraigadas dentro de nosotros que no hace falta que, en cada situación, nos volvamos a plantear para decidir cómo actuar o pensar. Es más, suelen salir en forma de "pensamiento automático", tan rápidamente que, a no ser que hagamos un esfuerzo consciente por retenerlos, casi no nos daremos cuenta de que no hemos dicho eso. Son irracionales porque no responden a una lógica ni son objetivas. En efecto tomadas al pie de la letra nadie realmente "necesita" ser amado para sobrevivir, ni "necesita" ser competente para tener la autoestima alta.

Tipología de los individuos con problemas de asertividad

Las personas con problemas de asertividad pueden clasificarse en cinco tipos básicos:

a) El indeciso.- Permite que lo desplacen, no sabe cuándo ni cómo defenderse y permanece pasivo ante cualquier situación; si alguien le pega contestará: "disculpe". Para evitar todo fatalismo afirmamos que no importa cuán grande puede ser el problema de indecisión, siempre hay un punto en el cual basarse para empezar un cambio efectivo de la personalidad.

b) El individuo con escollos en la comunicación.- En la comunicación asertiva podemos distinguir cuatro aspectos de conducta: ser abiertos; ser directos; ser sinceros; ser adecuados al "aquí y ahora". De esto se deducen 4 tipos de escollos a la asertividad: (a) comunicación cerrada, que es el diálogo de sordos; (b) comunicación indirecta, que se caracteriza por la locuacidad, superficialidad de sentimientos, falta de deseos claros, reticencias y conflictos nebulosos en lo que se refiere a relaciones íntimas; (c) comunicación no sincera o pseudoasertiva, que se caracteriza porque el individuo parece abierto, franco, generalmente apropiado y con frecuencia extrovertido, pero, esta asertividad aparentemente esconde una ausencia de sinceridad, el tipo de personas que se manifiestan de esta manera, tienen conflictos con la intimidad y padecen una ausencia crónica de satisfacción en la vida; (d) comunicación inapropiada, la persona que tiene una comunicación inapropiada expresa lo que piensa que es correcto, pero lo hace en un momento inoportuno, un ejemplo es la esposa que, cuando el marido le dice: "Tenemos una fiesta mañana en la noche en casa de los Ramírez", le contesta: "No tengo que ponerme", tal insensibilidad hacia los demás conduce frecuentemente a una conducta centrada en uno mismo y una falta de consideración del prójimo.

c) La persona que sufre una "grieta asertiva".- Algunas personas pueden fallar en una o dos áreas de asertividad y tener éxito en otras. Existen individuos capaces de expresar abiertamente sus sentimientos de ternura y que no pueden mostrar otro tipo de

sentimientos y viceversa. Asimismo, un hombre puede ser muy pasivo en la oficina y ser un tirano en su casa. O puede actuar asertivamente en el trabajo, en sus relaciones sociales y con sus hijos, y no ser, a pesar de ello, asertivo con su esposa.

d) El individuo con insuficiencia de conducta.- Existen personas a quienes se les dificulta algunas conductas específicas, como mantener contacto con los ojos, comenzar a sostener una plática con personas del otro sexo, o manejar una confrontación. Estas habilidades pueden aprenderse a través de prácticas asertivas.

e) La persona con bloqueos específicos.- Esta persona sabe lo que debería hacer y posee la habilidad suficiente para realizarlo, pero el miedo que tiene al rechazo, enojo, escrutinio, evaluación crítica, intimidad o hacer el ridículo la inhiben para llevar a cabo acciones tales como la expresión de la ternura o los intentos de ser creativo en un asunto determinado. Si queremos ir más a fondo, podemos encontrar un común denominador, o si se quiere, una raíz común para todos los sujetos con problemas de asertividad. Este tronco común es el complejo de inferioridad. Mencionaremos a continuación algunas de las caretas y máscaras que suele tomar este complejo: querer tener siempre la razón; enojarse con suma facilidad; necesidad obsesiva de “ser más” que los otros, de “valer más”, de controlar dictatorialmente las situaciones; dificultad y resistencia para aceptar los propios errores; intolerancia a los desacuerdos.

La asertividad en el aula

En el contexto del aula las transacciones e interacciones no sólo responden a lo que el alumno hace y cómo lo hace, sino que es importante saber por qué y para qué hace o no hace algo. En este sentido, se puede clasificar la conducta de los alumnos en el aula y también del profesor, en conducta pasiva no asertiva, conducta agresiva y conducta asertiva (Bower, 1980). El alumno con un estilo pasivo dependiente se comporta con una falta de respeto a sus propios derechos, en beneficio de los demás (García y Magaz, 1991). La conducta pasiva consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad (Rodríguez, 1991). El alumno de conducta pasiva no asertiva tiene una escasa o nula expresión personal en el aula y puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos cognitivos, interfiriendo así en el aprendizaje. Bower (1980) ha presentado un estudio acerca de las metas, las implicancias y algunos ejemplos de este tipo de conducta pasiva no asertiva: metas (apaciguar a los demás y evitar el conflicto a cualquier precio); implicancias (violar los derechos propios y no expresar sentimientos, pensamientos, creencias o expresarlos con disculpas, apocadamente, inadvertidamente de tal manera que los demás puedan fácilmente desatenderlos o ignorarlos); mensajes (“yo no cuento”, “no importan mis sentimientos sólo importan los tuyos”, “tu puedes aprovecharte de mi”, entre otros).

El estilo agresivo, de otro lado, está caracterizado por la falta de respeto a los derechos ajenos, en beneficio de uno/a mismo/a (García y Magaz, 1991). La conducta agresiva puede ser definida como la conducta enfocada a dañar o lastimar a una persona que está motivada a evitar cierto trato; en tanto que la agresividad verbal que es la que más se presenta en el aula, como la tendencia de atacar al autoconcepto de los individuos en lugar de, o además de, su posición o tema de comunicación. Algunas de

sus manifestaciones comunes son las siguientes: no saber escuchar, mostrarse rígido e inflexible, actuar a la defensiva frecuentemente, sentir la necesidad de tener control, no aceptar o reconocer los derechos de los demás. Ataques de apariencia física, insultos, maldiciones, molestar, ridiculizar, amenazar (Aliaga, 1998b).

Bower (1980) consideró que la conducta agresiva se manifiesta según el siguiente patrón: sus metas son dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder, ganar humillando, degradando, dominando, despreciando, debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y defender sus derechos; sus implicancias son defender los derechos propios, expresar pensamientos, sentimientos, creencias, expresarlos directamente, no sinceramente, inapropiadamente o inoportunamente de tal manera que siempre viola los derechos de los demás; sus mensajes son del estilo “esto es lo que yo pienso”, “tu eres un tonto por pensar de manera diferente”, “esto es lo que yo quiero”, “lo que tu quieres no es importante”, “esto es lo que yo siento”, “lo que tu sientes no cuenta”.

El estilo asertivo es característico de las personas que aceptan sus características peculiares así como las de los demás. La conducta asertiva tiene nueve componentes: el respeto a sí mismo, o sea, concebirse como un ser humano con energía limitada que necesita abastecerse y cuidarse; el respeto por los demás; ser directo, los mensajes deben ser claros, sencillos y precisos; ser honestos, o sea, la comunicación se limita cuando negamos o minimizamos el verdadero deseo o sentimiento recurriendo a la mentira; ser apropiado lo que significa que no sólo se debe tener en cuenta lo que decimos o escuchamos, sino también el tiempo y el contexto donde ocurre; control emocional relativo a encauzar las emociones no supone olvidar o negar los sentimientos; saber decir; saber escuchar; ser positivo, o sea, reconocer o informar a los demás que nos damos cuenta que ellos, al igual que nosotros intentamos beneficiar y ayudar (García y Magaz, 1991).

El confrontamiento de la conducta pasiva no asertiva, la conducta agresiva y la conducta asertiva que se dan dentro del aula y en los contextos educativos, puede conducir a consecuencias positivas: el alumno se respeta a sí mismo, aprende a escuchar a los demás alumnos, se controlan más las emociones para no atropellar el diálogo, se minimizan los conflictos entre los alumnos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar a tiempo, se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario, se evita la angustia por cosas inútiles, se actúa de manera justa y motivante, se logra la integración al grupo y se consiguen las metas trazadas. Por todas estas consecuencias, la condición asertiva es un elemento básico en y para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Ansiedad.- La ansiedad es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación, y tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se dan, se concretizan y, por lo tanto, ya no representan un elemento de amenaza para la

persona.

Ansiedad ante los Exámenes.- Viene a ser la reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía de un examen o, bien, durante el mismo. A parte de los síntomas (característicos de la respuesta ansiosa ante un estímulo amenazador como puede ser cualquier situación evaluativa) el sujeto experimenta, mientras rinde la prueba, una distracción de su atención hacia pensamientos negativos recurrentes, que impiden de alguna manera, una buena concentración o que se sigan debidamente las instrucciones, malinterpretando las preguntas o problemas que plantea el examen.

Asertividad.- Es la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás.

Autoasertividad.- Es el grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos.

Autoconcepto.- Asumimos el autoconcepto como la percepción que tiene el sujeto de sí mismo con respecto a los demás.

Autoconcepto Académico.- Es el autoconcepto que está referido al rendimiento e integración escolar, que el alumno desarrolla respecto a sí mismo.

Autoconcepto Emocional.- Es el autoconcepto referido a las reacciones emocionales del sujeto frente a los demás, y la forma como se percibe en base a éstas.

Autoconcepto Familiar.- Es el autoconcepto referente a las interrelaciones con sus demás miembros de familia y las actitudes que manifiesta frente a ellos.

Autoconcepto Social.- Está referido a las relaciones con los demás, tanto las actitudes del sujeto ante los demás como las de ellos frente al sujeto.

Examen.- También denominado como prueba, es una situación o acto evaluativo donde se miden ciertas aptitudes, nivel de suficiencia, de conocimientos, habilidades o rasgos psicológicos del sujeto examinado. El grado de eficiencia en la ejecución de la prueba determinará la aprobación o reprobación del examinado, cuyo calificativo puede ser cuantitativo o cualitativo.

Heteroasertividad.- Es el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos.

Rasgo de personalidad.- Entendemos como rasgo de personalidad a cualquier aspecto regulador de la conducta, distintivo y duradero en el que un individuo difiere de otro.

Rendimiento académico.- Representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal; es decir, las notas variarán de 0 a 20 puntos, donde el puntaje de 10 o menos es reprobatorio.

2.4. HIPÓTESIS

H_1 : Existe relación entre la entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

H_0 : No existe relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en los estudiantes del Primer Año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CAPÍTULO III. MÉTODO

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a las características de la muestra y al problema de la investigación, se trata de un estudio de tipo correlacional en vista que el estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, y esto se ajusta a la definición brindada por Hernández, Fernández y Baptista (1991), acerca de los estudios correlacionales.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es No Experimental, ya que no existe manipulación activa de alguna variable. Además, se trata de un diseño transeccional transversal, ya que se busca establecer la relación de variables medidas en una muestra en un único momento del tiempo (Hernández, Fernández, y Baptista; 1991).

3.3.

La población está conformada por estudiantes universitarios, de ambos sexos, del Primer Año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. La muestra estuvo constituida por 62 estudiantes de ambos sexos, que cursaron estudios en el Primer Año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el año 1999. Muestra que constituye aproximadamente el 31% de la población del primer año. Las características de esta muestra son las siguientes:

Tabla 3. Características de la Muestra

Número Total de Sujetos	Sexo de la Muestra			
	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
62	39	62.9	23	37.1

3.4. VARIABLES

3.4.1. Variables Relacionadas

Son las siguientes:

- **Rendimiento Académico** .- Variable de tipo cuantitativa. Categorizada como rendimiento alto, medio, bajo y deficiente, en base a la tabla elaborada por Reyes Murillo (1988). El indicador para esta variable, es el promedio ponderado de cada estudiante, luego de culminar el año académico.
- **Ansiedad ante los Exámenes** .- Se trata de una variable de tipo cuantitativa, tratada como categórica. Así se le categoriza en sus niveles alto, medio y bajo, en cuanto a los componentes de Emocionalidad y Preocupación, por medio del baremo elaborado por Aliaga et. al. (2001). Sus indicadores son los puntajes obtenidos por la muestra en el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE).
- **Rasgos de Personalidad** .- Variable de tipo cuantitativa, tratada como categórica, analizada a través de la teoría factorialista de R.B. Cattell, que divide a la personalidad en 16 factores o rasgos. Las categorías son polo alto, medio y bajo, en cada factor. Los indicadores son los puntajes decatipos obtenidos en el Inventario de Personalidad 16 PF de Cattell, en base al baremo elaborado por Villanueva en 1985, y presentado por Aliaga y Giove (1993).

- **Autoconcepto** .- Variable cuantitativa, tratada como categórica. Analizada en los aspectos académico, social, familiar y emocional. Se categoriza en los niveles alto, medio y bajo. Los indicadores son los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA), en base al baremo elaborado por Pantoja (1997).
- **Asertividad** .- Variable de tipo cuantitativa, tratada como categórica. Categorizada en los niveles alta, media y baja; en sus aspectos de autoasertividad y heteroasertividad. Sus indicadores son los puntajes obtenidos en el Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1), en base al baremo presentado por los autores (García y Magaz, 1991).

3.4.2. Variables Controladas

Referidas al:

- Año de Estudio (estudiantes universitarios del Primer Año);
- Facultad donde estudian los sujetos examinados (Facultad de Psicología).

3.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos se utilizó la evaluación psicométrica de las variables psicológicas estudiadas, como son: la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad, aplicada a los estudiantes que conforman la muestra en dos jornadas de variada duración. Luego, se procedió a la calificación de las pruebas con los baremos más actualizados y adecuados para la muestra a que se tuvo acceso, y se realizó el análisis estadístico de los resultados a través del paquete de análisis estadístico para la investigación en ciencias sociales SPSS (Versión 9.0), con el fin de comprobar la hipótesis planteada. Para acceder a los datos de la variable rendimiento académico, se utilizó la técnica documental, al acceder a los promedios ponderados de los estudiantes de la muestra, luego de culminar su Primer Año de Estudios Superiores.

3.6. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

3.6.1. Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE)

Se trata de una escala elaborada por José Bauermeister, Collazo, y Spielberger, en 1982. Su objetivo es evaluar la predisposición de estudiantes de habla hispana a reaccionar con

estados de ansiedad y respuestas de preocupación egocéntrica ante situaciones evaluativas (Aliaga y Giove, 1997). Su rango de aplicación es a partir de los 11 años de edad en adelante, empleando un tiempo promedio de 15 minutos, tanto en la forma individual como en la colectiva. Se trata de una escala que está compuesta de ocho reactivos verbales en primera persona que describen pensamientos y reacciones emocionales referidas a situaciones de examen, éstos incluyen cuatro ítemes que evalúan el componente Emocionalidad (ítem 1, 4, 6 y 7), y otros cuatro que valoran el componente Preocupación (ítem 2, 3, 5 y 8), ante la situación de examen.

Como ya lo dijimos, el instrumento puede ser aplicado ya sea individual o colectivamente. Las instrucciones completas van impresas en el protocolo. El inventario no tiene límite de tiempo. Generalmente los estudiantes necesitan de 10 a 15 minutos para marcar todas sus respuestas. Con frecuencia es útil hacer que el examinado lea las instrucciones en silencio en tanto que el examinador las repite en voz alta; inmediatamente, se le da la oportunidad de formular preguntas sobre alguna duda que requiera aclarar. El examinado responde a cada reactivo, haciendo un círculo o poniendo un aspa sobre una de las letras que se encuentran debajo de la columna que indica la frecuencia con que experimenta cada uno de los síntomas de ansiedad ante los exámenes.

Los sujetos deben señalar la frecuencia con que presentan cada ítem, asignando un orden desde el más frecuente (4 puntos) hasta el menos frecuente (1 punto). En este estudio se tomará el puntaje total del IDASE como indicador de la ansiedad frente a los exámenes. Se asume que los puntajes más altos representan un mayor rasgo de ansiedad frente a los exámenes.

La consistencia interna fue valorada por Bauermeister en 1986 y 1988, contando con cerca de 800 estudiantes de ambos sexos de escuelas públicas y privadas de Puerto Rico, por medio de la correlación ítem–escala corregida. Encontrándose coeficientes de correlación que fluctuaron entre 0.88 y 0.93. La confiabilidad test-retest fue calculada en 131 estudiantes secundarios de San Juan, encontrándose coeficientes de 0.72 a 0.81, se estimó la validez concurrente correlacionando el IDASE con el TAI (Test Anxiety Inventory), elaborado por Spielberger en 1978 en una muestra portorriqueña bilingüe (Inglés – Español). Se encontraron coeficientes de 0.93 y 0.94 que indicarían que ambos instrumentos son equivalentes y miden constructos similares (Bauermeister, 1989).

Para fines de este estudio, se utilizó el baremo presentado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001), en su estudio “Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE)”, elaborado en base a una muestra de 547 mujeres y 549 varones estudiantes del tercero al quinto año de secundario de colegios nacionales y particulares de Lima.

3.6.2. Cuestionario de Personalidad 16 PF de Cattell

Elaborada por R. B. Cattell, Dreguer y Tatsuoka (1970), y traducida por T.E.A. en 1980; su objetivo es evaluar la personalidad del individuo, analizada en 16 factores. Su rango de aplicación va de 16 años en adelante. El material está constituido por un manual,

cuadernillos, una hoja de respuesta para cada caso y dos plantillas de corrección respectivas, previamente perforadas para su calificación, considerándose en una de ellas a los factores A, C, F, H, L, N, Q1 y Q2 y en la otra a los factores B, E, G, I, M, O, Q2 y Q4.

El cuestionario pertenece a la forma "A" de la versión norteamericana publicada por I.P.A.T. en 1962. Siendo traducido en Puerto Rico por Rosano, M.E., Redil y Fernandez, G. El cuestionario consta de 187 preguntas y sus items están clasificados de acuerdo a los factores de personalidad, siendo su aplicación a sujetos de 16 años o más y que tengan una formación igual o superior al de enseñanza media. El manual 16PF Cuestionario de Personalidad de R.B. Cattell, referente a la publicación española T.E.A., ha sido utilizado debido a su accesibilidad y a que constituye, una edición presentada según acuerdo especial con el propietario original Institute for Personality and Ability Testing (Illinois, U.S.A.), lo cual permite aplicarlo al Cuestionario 16 PF de procedencia norteamericana, que si bien difiere del español en la forma de redacción de los items, mide los mismos rasgos de personalidad.

Este cuestionario se puede aplicar en forma individual o colectiva contando cada cuadernillo con unas instrucciones muy simples y claras para el sujeto, siendo conveniente establecer un buen clima de confianza y reforzando las instrucciones reiterándolas oralmente para lograr una buena disposición de franqueza y sinceridad. Las contestaciones se recogen en una hoja de respuestas separadas, teniendo cuidado de que el sujeto coloque sus datos de identificación. A continuación se le indica que lea las instrucciones de la portada del cuadernillo y conteste en la hoja a los cuatro ejemplos que se le proponen. En ocasiones es preferible leer y discutir con el sujeto ciertos puntos de las instrucciones, aunque el examinador debe ser siempre juez crítico en cualquier situación particular.

La calificación se realiza a través de plantillas, elaboradas para cada escala, en las cuales se asigna un valor de "2", "1" ó "0", a la respuesta, para luego proceder a la sumatoria, y convertir el puntaje directo a un puntaje en decatipo en base al baremo utilizado.

En esta investigación, se utilizó el baremo elaborado en 1985 por Villanueva, en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de ambos sexos, pertenecientes a Colegios Secundarios Policiales de Lima Metropolitana; y presentado por Aliaga y Giove (1993).

3.6.3. Escala de Autoconcepto Forma A (AFA)

Esta escala, elaborada por Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M., en 1981; está dirigida a evaluar el autoconcepto. El Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) inicialmente fue elaborado al efectuarse una investigación sobre la integración del rechazado escolar (Musitu, García y Gutiérrez, 1981). Posteriormente, se aplicó en diversas ocasiones, cuyo propósito principal ha sido el diagnóstico del autoconcepto en cuatro aspectos: académico, social, emocional y familiar; es decir, la percepción que tiene el sujeto de sí mismo con respecto a los demás. De acuerdo a este diagnóstico se podrá ayudar al estudiante en su desempeño escolar, detectando los aspectos que influyen

negativamente.

Los factores en consideración de la prueba, son los siguientes: (a) Escala I: Factor Académico: Se refiere al rendimiento e integración escolar, los ítems comprendidos son un total de 11 ítems, los cuales son: 8, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 28, 31, 32 y 36. (b) Escala II: Factor Social: Referido a las relaciones con los demás, tanto las actitudes del sujeto ante los demás como la de ellos frente al sujeto. Los ítems comprendidos son un total de 5, los cuales son: 1, 16, 21, 22 y 29. (c) Escala III: Factor Emocional: Se refiere a las reacciones emocionales frente a los demás; los ítems que comprende son 9 elementos: 2, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 23 y 33. (d) Escala IV: Factor Familiar: Referente a las interrelaciones con sus demás miembros de familia y las actitudes que manifiesta frente a ellos. El total de ítems son 6, los cuales van numerados como: 24, 26, 27, 30, 34 y 35. Como se ve, entre los cuatro factores se suman un total de 31 ítems. Los 5 reactivos restantes son denominados ítems colchón, debido a que cumplen una función de distractores; es decir, que tratan de evitar que el examinado marque respuestas contradictorias o poco fieles a la verdad.

Además, la escala es aplicable a alumnos de la segunda etapa de educación con edades comprendidas entre los 12 y 18 años que cursen desde el 6to grado de primaria hasta el 5to de secundaria. La aplicación del instrumento puede ser individual o colectiva. En el caso de la aplicación colectiva, debe observarse, que el local reúna las condiciones físicas suficientes de amplitud, temperatura, iluminación y ventilación. Los sujetos se situarán en forma tal que puedan trabajar con independencia, puesto que el desarrollo de la prueba es personal. Luego de distribuido el material, y que los sujetos han consignado sus datos personales en las pruebas, se les dirá: “Lean mentalmente las instrucciones que figuran en esta misma página, en tanto yo las leo en voz alta”. Posteriormente, se verificará si hay alumnos con dudas sobre las indicaciones, para que todos procedan a resolver la prueba.

Se califica en base a plantillas, y se asignará 1, 2, ó 3 puntos según la respuesta aparezca en el círculo simple, doble o triple de la plantilla. La sumatoria de puntos vendrá a ser la puntuación directa, del primer factor (A), lo que se anota en el correspondiente casillero de la tabla al final de la hoja. Enseguida, deslizando la plantilla a la izquierda, se someterán a corrección, mediante el mismo procedimiento, los tres factores restantes. El puntaje total (T) se obtendrá sumando las puntuaciones directas de los cuatro factores.

Al igual que otros datos estadísticos, el coeficiente de confiabilidad no puede ser adecuadamente interpretado por sí mismo, sino que deberá tener en cuenta las características de la muestra sobre el cual se basa, así como la conveniencia del método utilizado. En el caso del Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA), los autores han empleado, para comprobar la consistencia interna de los ítems los siguientes coeficientes:

- El coeficiente de correlación entre las dos mitades (par e impar).
- El coeficiente de Spearman-Brown, basado en la correlación entre ítems pares e impares bajo el supuesto de que las dos mitades son estrictamente paralelas.
- El coeficiente de Guttman (Rulon) basado en el mismo supuesto de que las dos mitades son paralelas, pero con diferentes varianzas.

Finalmente, el coeficiente de consistencia interna Alpha, basada en la fórmula propuesta por Cronbach y equivalente a la fórmula de Kuder Richardson, cuando las puntuaciones de los items son dicotómicas.

Los resultados avalan la consistencia interna de la escala, y coinciden en que se trata de un mismo constructo. Para la consistencia temporal, se aplicó el cuestionario a 30 sujetos de la muestra en dos períodos temporales de tres y seis meses, respectivamente –test y retest-; se calculó la correlación de Pearson entre las puntuaciones totales. Para el primer período hubo un $r = 0,661$, y para el segundo, un $r = 0,597$.

Respecto a su validez, como en cualquier otra prueba, queda patente si cumple el fin para el que está destinado; o sea, si en ella se logra discriminar el autoconcepto, estén altos o bajos los distintos niveles o factores que la conforman. En el estudio realizado por los autores de este instrumento, puede comprobarse cómo los cuatro factores muestran intercorrelaciones relativamente bajas (entre 0,086 y 0,246), lo que demuestra que se trata de dimensiones ortonormales. La ortonormalidad constata la independencia entre las dimensiones, de tal forma que un sujeto con una puntuación elevada en una dimensión no tiene necesariamente que obtener una puntuación alta en el resto de dimensiones; se trata, por lo tanto, de dimensiones relativamente independientes. Por otro lado, la ortogonalidad coincide con una alta correlación con el total de la escala, de lo que se infiere que se trata de dimensiones de un mismo constructo. Se utilizó, además, la correlación de personas entre los factores académico, social, emocional y familiar.

En cuanto a la validez y confiabilidad del AFA, Mónica Díaz Ramírez lo investigó en una muestra conformada por estudiantes de ambos sexos del sexto grado de primaria de seis colegios (3 estatales y 3 particulares) de la provincia de Trujillo. Los coeficientes de intercorrelación utilizados para obtener la validez interna del instrumento, indican correlaciones bajas entre las escalas, siendo el mayor $r = 0,37$ entre las escalas E (emocional) y F (familiar), y de $0,39$ entre las escalas S (social) y E (emocional), por lo cual podemos concluir que las escalas del test de autoconcepto forma A miden aspectos psicolingüísticos significativamente diferentes; es decir, que tiene una adecuada validez interna. Los coeficientes de confiabilidad obtenidos señalan la adecuada consistencia interna tanto de las escalas como del puntaje total del test del autoconcepto forma A, el valor para la escala total ($r = 0,74$) se encuentra dentro del rango esperado para las confiabilidades de las pruebas psicométricas de personalidad.

Para fines de esta investigación, se utilizó el baremo elaborado por Karim Pantoja Kam (1997) en alumnos de Colegios Policiales de Lima Metropolitana, en una población conformada por alumnos de ambos sexos, correspondientes a 1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to Año de Educación Secundaria. Específicamente, se utilizaron los baremos para ambos sexos, de 5to de Secundaria, por ser de características más similares a la muestra utilizada en nuestro estudio.

3.6.4. Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1)

El Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1), elaborado por E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago (1991). Es una prueba, cuya finalidad es la identificación del estilo

cognitivo pasivo, agresivo o asertivo, que regula el comportamiento social de los individuos. Su objetivo es la valoración del nivel de Auto-asertividad (AA) o grado de respeto en uno/a mismo/a de los derechos asertivos básicos, así como del nivel de Hetero-asertividad (HA) o grado de respeto en los demás de estos mismos derechos. En cuanto a su baremación, se ofrecen baremos en percentiles, obtenidos en una muestra de 2,100 sujetos, estudiantes de Bachillerato, Formación Profesional, COU, Universitarios, Trabajadores por cuenta ajena, y Amas de Casa.

El ADCA-1 está constituido por dos sub-pruebas, que forman el Auto-informe de Conducta Asertiva. La primera sub-prueba, tiene 20 elementos, mediante los cuales se evalúa una variable que hemos denominado “auto-asertividad” (AA), o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos. La segunda sub-prueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás: “hetero-asertividad” (HA), es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos. Estos derechos asertivos básicos han sido denominados por los autores Derechos Fundamentales de los Seres Humanos Auténticos, de acuerdo con la terminología empleada en el libro Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos (García Pérez y Magaz, 1991). Este instrumento está formado por un cuadernillo, en el que se incluyen, los datos de identificación del sujeto, las instrucciones para cumplimentarla y los elementos que constituyen las dos sub-pruebas: Auto-asertividad y Hetero-asertividad.

Se procederá a la administración de la prueba cuando el/los sujeto/s se encuentren descansados y en disposición favorable para su cumplimentación. Si la administración forma parte de una evaluación individual, se sugiere elegir el momento en que esté asegurada la ausencia de estrés emocional y fatiga física del sujeto. En los casos en que la persona se encuentre en una situación de depresión media a severa, se aconseja posponer su administración hasta la remisión del cuadro depresivo, ya que, en caso contrario, las respuestas no serán indicativas del estilo habitual del paciente, sino que se encontrarán sesgadas a causa de este trastorno. Las personas permanecerán sentadas, de manera que se encuentren cómodas. Además en el caso de aplicación colectiva, se procurará evitar que la excesiva proximidad entre ellas pueda influir en sus respuestas. Para evitarlo se las dispondrá con suficiente distancia entre unas y otras.

La corrección de la escala se llevará a cabo del modo siguiente: para el cálculo de la puntuación en auto-asertividad, se sumarán las puntuaciones obtenidas en los veinte primeros elementos, teniendo en cuenta que cada “X” tendrá una puntuación de 4, 3, 2, ó 1, dependiendo de la columna en la que se encuentre. Para el cálculo de la hetero-asertividad, se procederá de manera análoga con los 15 últimos elementos. Las puntuaciones directas obtenidas se transcribirán en la parte final del cuestionario, junto a las palabras auto-asertividad y hetero-asertividad, respectivamente, en la columna P. Directa. Las puntuaciones directas se convertirán en centiles por medio de las tablas de baremos correspondientes, anotando los resultados en la columna P. Centil.

La obtención del grado de validez y confiabilidad de la prueba, se realizó mediante la técnica test-retest, en la que se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados obtenidos por una muestra de 623 estudiantes, distribuidos entre los cursos 1º a 3º de BUP y COU, los cuales cumplimentaron la Escala en dos

ocasiones, con un intervalo aproximado de ocho semanas entre la primera y la segunda vez. Los resultados obtenidos indican que la escala de auto-asertividad correlaciona en 0.90, mientras la escala de hetero-asertividad lo hace en 0.85. Para fines del presente estudio, se empleó el baremo ofrecido por García y Magaz en el manual original de la prueba, obtenidos en una muestra de 2,100 sujetos estudiantes de Bachillerato, Formación Profesional, COU, Universitarios, Trabajadores y Amas de Casa.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis estadístico se emplearon los siguientes estadígrafos y pruebas estadísticas:

Media Aritmética .- Es el puntaje en una distribución que corresponde a la suma de todos los puntajes dividida entre el número total de sujetos.

$$\bar{X} = \frac{\sum fX}{N}$$

Desviación Estándar .- Es una medida de variabilidad basada en los valores numéricos de todos los puntajes.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}}$$

Varianza .- Corresponde al cuadrado de la desviación estándar.

$$S^2 = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}$$

Coefficiente de Correlación Lineal de Pearson .- Relación que hay entre variables

y que se expresa por un coeficiente de correlación, que indican no una relación de causalidad sino de asociación o concomitancia entre las variables.

$$r = \sqrt{\frac{S_{Y^*}^2}{S_Y^2}}$$

Ecuación de Análisis de Regresión Múltiple .- Es uno de los métodos de asociación por medio de los cuales es posible describir relaciones entre una o más variables independientes, con una variable continua o dependiente.

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + \dots b_x x_x$$

Nivel de Significación.- Al 0.05, que indica un nivel de confianza del 95%, tanto para las correlaciones simples como para las diferencias y regresiones múltiples encontradas.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Luego de la obtención del nivel de rendimiento académico y después de concluir la aplicación de las pruebas psicológicas utilizadas (y su respectiva calificación y baremación), procedimos a analizar la información, cuyos resultados presentamos a continuación.

4.1.1. Rendimiento Académico

Comenzaremos identificando el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del primer año de Psicología, basándonos en el promedio ponderado obtenido por la muestra al concluir el año académico, que son presentados en la Tabla No. 04; estos promedios han sido categorizados en base a la tabla de valoración del rendimiento académico, elaborada por Reyes Murillo (1988) que se muestran en la Tabla No. 02 y que categoriza a esta variable en los niveles: alto (calificaciones de 15 a 20 puntos), medio (de 13 hasta 14.99), bajo (11 a 12.99) y deficiente (10.99 a menos) rendimiento académico, lo que

implica para el sistema educativo peruano el nivel de aprendizaje logrado por el alumno (Aliaga, 1998b).

Tabla 4. Nivel de Rendimiento Académico de los Estudiantes

Nivel de Rendimiento	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Alto	8	12.9%	12.9%
Medio	39	62.9%	75.8%
Bajo	11	17.7%	93.5%
Deficiente	4	6.5%	100.0%
Total	62	100.0%	

La Tabla No. 04, nos indica que el 62.9% de los estudiantes que conforman la muestra se ubica en el nivel medio, en lo que respecta a su rendimiento académico; seguido por un 17.7% que se encuentran en un nivel bajo, y que sumado al 6.5% de nivel deficiente, representan a un 24.2% (casi la cuarta parte de la muestra) cuyo rendimiento académico está por debajo de lo esperado; observándose sólo a un 12.9% con un alto nivel de rendimiento académico, lo que en términos educativos implica un aprendizaje bien logrado. Estos son confirmados desde otro punto de vista por los estadísticos descriptivos correspondientes a esta variable, en donde la media aritmética es 13.68, que de acuerdo con la tabla de categorización del rendimiento académico de Reyes Murillo (1988), corresponde a un nivel medio, que implica un aprendizaje regularmente logrado. Así mismo la desviación estándar es 1.51 y la varianza es 2.29, para una muestra de 62 estudiantes de primer año de Psicología.

4.1.2. Ansiedad ante los Exámenes

Para evaluar el nivel de ansiedad ante los exámenes se utilizó el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE), elaborado por Bauermeister, Collazo y Spielberger (1982); cuyos puntajes directos tanto en el nivel total de ansiedad ante los exámenes, como en sus componentes de emocionalidad y preocupación, fueron contrastados en el baremo elaborado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001). De acuerdo a este baremo, el nivel de ansiedad característico alcanzado por los estudiantes es el que aparece en las Tablas No. 05, 06 y 07, en las que podemos observar lo siguiente:

Tabla 5. Nivel de Ansiedad ante los Exámenes (según el puntaje obtenido en el IDASE)

Nivel de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	34	54.9%	54.9%
Medio	24	38.6%	93.5%
Alto	4	6.5%	100.0%
Total	62	100.0%	

La Tabla No. 05 nos indica el nivel de ansiedad total ante los exámenes; es decir, la predisposición de los alumnos a reaccionar con estados de ansiedad y respuestas de preocupación egocéntrica ante situaciones evaluativas. Aquí se observa que el 54.9% posee un nivel bajo de ansiedad, mientras que el 38.6% se ubica en el nivel medio, y sólo el 6.5% posee un alto nivel de ansiedad ante los exámenes. Los estadísticos descriptivos indican que la media aritmética es 34.79, que llevada al baremo utilizado se ubica en un percentil de 30 para los varones (nivel medio de ansiedad) y de 20 para el sexo femenino (nivel bajo de ansiedad); la desviación estándar es de 8.50 y la varianza igual a 72.33 en la muestra de 62 sujetos.

Tabla 6. Nivel de Emocionalidad en la Ansiedad ante los Exámenes (según el puntaje obtenido en el IDASE)

Nivel de Emocionalidad	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	0	0.00%	0.00%
Medio	32	51.6%	51.6%
Alto	30	48.4%	100.0%
Total	62	100.0%	

En cuanto a la escala de emocionalidad, que describe reacciones emocionales referidas a situaciones de examen, la Tabla No. 06 indica que no se encuentran estudiantes con un nivel bajo de emocionalidad, respecto a su ansiedad ante los exámenes; correspondiendo poco más de la mitad (51.6%) al nivel medio; y un 48.4% que presenta un alto nivel de emocionalidad en su ansiedad frente a las situaciones evaluativas. Los estadísticos descriptivos para estos datos establecen una media aritmética de 9.88, que corresponde a un percentil de 75 tanto para varones como para mujeres, lo que indicaría un nivel alto de emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes para ambos sexos. Así mismo hallamos una desviación estándar de 2.97 y una varianza de 8.80.

Tabla 7. Nivel de Preocupación en la Ansiedad ante los Exámenes (según el puntaje obtenido en el IDASE)

Nivel de Preocupación	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	9	14.5%	14.5%
Medio	38	61.3%	75.8%
Alto	15	24.2%	100.0%
Total	62	100.0%	

La Tabla No. 07, muestra datos relativos al nivel de preocupación referido a pensamientos de preocupación egocéntrica en situaciones de evaluación; se observa que la mayoría de los evaluados (61.3%), se ubican en un nivel medio, seguido por un 24.2% en el nivel alto de preocupación (casi la cuarta parte de la muestra), y un 14.5% que posee un nivel bajo de preocupación en cuanto a la ansiedad ante los exámenes. Los estadísticos descriptivos correspondientes a estos datos indican una media aritmética de

9.18, que llevado al baremo implica un percentil de 50 para ambos sexos, lo que significa un nivel medio respecto a su preocupación en la ansiedad ante exámenes. También existe una desviación estándar de 2.60, y una varianza igual a 6.77, para esta muestra de 62 estudiantes.

Tabla 8. Consolidado del Nivel de Ansiedad ante Exámenes y sus Componentes de Emocionalidad y Preocupación en la Muestra

Nivel	Ansiedad ante Exámenes	Emocionalidad	Preocupación
Alto		48.4%	
Medio		51.6%	61.3%
Bajo	54.9%		

En resumen, respecto a la ansiedad ante los exámenes, la Tabla No. 08 nos muestra que respecto al nivel de ansiedad total en los estudiantes de primer año, predomina el nivel bajo de ansiedad (54.9%); en cuanto al nivel de emocionalidad, hallamos predominancia en el nivel medio y alto (51.6% y 48.4% respectivamente); finalmente se observa que en los estudiantes evaluados predomina el nivel medio en cuanto a su preocupación en la ansiedad ante exámenes (61.3%).

4.1.3. Rasgos de Personalidad

En cuanto a los rasgos de personalidad, estos fueron explorados a través del 16 PF de R.B. Cattell, el cual describe a la personalidad en 16 rasgos o factores diferentes (A, B, C, E, F, G, H, I, L, M, N, O, Q1, Q2, Q3, y Q4). Los puntajes directos obtenidos por la muestra para cada uno de ellos, fueron llevados al baremo elaborado por Villanueva, y presentado por Aliaga y Giove (1993), para determinar así los rasgos predominantes y no predominantes de los sujetos, en base a una escala de decatipos. Así, la Tabla No. 09 muestra los siguientes resultados:

Tabla 9. Nivel de Predominancia de los Rasgos de Personalidad (según el puntaje obtenido en el 16 PF de R.B. Cattell)

Factor	Nivel de Predominancia					
	Bajo		Medio		Alto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
A	9	14.5%	34	54.9%	19	30.6%
B	0	0.0%	26	41.9%	36	58.1%
C	5	8.1%	28	45.1%	29	46.8%
E	12	19.4%	38	61.2%	12	19.4%
F	10	16.1%	35	56.5%	17	27.4%
G	19	30.6%	41	66.2%	2	3.2%
H	8	12.9%	36	58.1%	18	29.0%
I	6	9.7%	31	50.0%	25	40.3%
L	21	33.9%	34	54.8%	7	11.3%
M	14	22.6%	45	72.6%	3	4.8%
N	9	14.5%	48	77.5%	5	8.0%
O	23	37.1%	35	56.5%	4	6.4%
Q1	9	14.5%	34	54.8%	19	30.7%
Q2	16	25.8%	37	59.7%	9	14.5%
Q3	11	17.7%	40	64.6%	11	17.7%
Q4	25	40.3%	30	48.4%	7	11.3%

En la Tabla No 09 encontramos en relación al Factor “A”, que describe el grado en que una persona puede ser reservada o abierta y afectuosa en su relación con los demás que el 54.9% de los estudiantes evaluados, se encuentran en un nivel medio, lo cual indica que tiende a actuar de acuerdo a las circunstancias, por lo cual pueden mostrarse duros o amables, reservados o emocionalmente expresivos, a la vez que cooperadores u obstaculizadores. De otro lado, encontramos un 14.5% que se caracterizan por ser reservados, críticos y apartados en sus relaciones sociales. Finalmente, existe un 30.6% de la muestra evaluada, que se caracteriza por su expresividad, son afectuosos, colaboradores y participativos al interactuar en grupo. Además, los estadísticos descriptivos, correspondientes a este factor, indican que existe una media aritmética de 11.45, que llevado al baremo utilizado, significa un decatipo de 6 para varones y de 5 para el sexo femenino (nivel medio en ambos casos), siendo la desviación estándar de 3.17, y una varianza de 10.02.

Respecto el Factor “B”, que mide capacidad intelectual, hallamos un 41.9% en el nivel medio y un 58.1% cuya capacidad supera al resto del grupo evaluado, es decir, no se encuentra en la muestra sujetos con una capacidad intelectual baja. Los estadísticos descriptivos correspondientes a este factor, muestran una media aritmética de 8.65, que se ubica en un decatipo igual a 8 para ambos sexos, lo que significa un nivel alto. La desviación estándar es de 1.43, y la varianza de 2.03.

En lo concerniente al Factor “C”, que describe el nivel de madurez o inmadurez, así como la poca o mucha estabilidad emocional, se observa que un 45.1% se encuentra en un nivel medio, lo que implica que estas personas suelen mostrarse emocionalmente estables, aunque pueden también turbarse, especialmente cuando las condiciones les

son adversas. Sin embargo, tienen la capacidad de evaluar las condiciones y actuar en función a la realidad. Encontramos a la vez que un 8.1% se caracteriza por su poca estabilidad emocional, lo que genera fácil perturbación frente a las situaciones. De otro lado, un 46.8% es emocionalmente estable y maduro. Los estadísticos descriptivos de este factor, indican una media aritmética de 18.39, que corresponde a un decatipo 6 para varones, y un decatipo 7 para mujeres, ambos se ubican en un nivel medio, pero el decatipo 7 siempre implica una tendencia al polo alto. La desviación estándar es de 4.41 y la varianza de 19.45.

Referente al Factor “E”, que mide las características de sumisión o dominancia en los sujetos existe 61.2% que se ubica dentro del promedio, lo que implica que tienden a escuchar y evaluar las opiniones de los demás y actuar de acuerdo a sus conclusiones personales, respetando las normas. Hay a su vez un 19.4% que se muestra sumiso, apacible, dócil y servicial frente al grupo. En igual porcentaje (19.4%) existe un grupo que es dominante, terco y competitivo en su interacción con los demás. Los estadísticos descriptivos indican una media aritmética de 12.10 (decatipo 5 para varones y 6 para mujeres), que correspondería al nivel medio. La desviación estándar es de 4.39 y la varianza de 19.23.

Al analizar el Factor “F”, observamos un 56.5% dentro del promedio, lo que significa que estos sujetos actúan con prudencia, considerando las condiciones del medio en que se desenvuelven, y pueden mostrarse joviales y conversadores, como también serios y moderados. Hallamos también un 16.1% que tienden a ser reticentes e introspectivos, a la vez que sobrios y dignos de confianza; hay además un 27.4% que pueden ser entusiastas, además de impetuosos en su actuar. Los estadísticos descriptivos de este factor indican una media aritmética de 14.56 (decatipo 6 para ambos sexos) que se ubicaría en el nivel medio, de acuerdo al baremo utilizado. La desviación estándar es de 4.52 y la varianza de 20.41.

En el Factor “G”, que mide el grado en que la persona toma o no en cuenta las reglas y los parámetros morales, se halló un 66.2% que se encuentra en el nivel medio, lo que indica que actúan en función a las normas, sin llegar a extremos o asumirlos como dogmas. A la vez, se observa un 30.6% que no toman en cuenta las reglas establecidas al actuar; y un 3.2% que se caracterizan por su carácter escrupuloso y moralista. Los estadísticos descriptivos para este factor indican una media aritmética de 12, que corresponde a un decatipo 5 para varones, y un decatipo 4 para el sexo femenino, que en ambos casos representa un nivel medio. La desviación estándar es de 3.48 y la varianza de 12.10.

Inspeccionando el Factor “H”, que mide el grado de timidez o sociabilidad de los alumnos de primer año evaluados, se encontró un 58.1% dentro del promedio, que significa que suelen ser moderadamente sociables, por ello necesitan de la motivación del grupo para participar en algunas actividades sociales. Se observa también un 12.9% que se caracteriza por su timidez, que les lleva a permanecer al margen de la actividad social. Finalmente, encontramos un 29% que son sociables, atrevidos y dispuestos a intentar cosas nuevas. Los estadísticos descriptivos para el factor “H”, indican una media aritmética de 15.18, correspondiente a un decatipo 6 para ambos sexos, ubicándose en el nivel medio. La desviación estándar es de 5.30, y la varianza de 28.11.

En lo que se refiere al Factor "I", que mide el grado de dureza o sensibilidad, se encontró a un 50% de los estudiantes que estuvieron en un nivel medio, que corresponde a las personas con una sensibilidad dominada por la realidad, es decir por la valoración que haga de los diferentes aspectos que pueden actuar sobre una situación en particular. Además encontramos que el 40.3% se caracteriza por su alta sensibilidad, así como por ser impacientes y dependientes de la atención de los demás. Finalmente, existe un 9.7% caracterizado por su dureza y poca sensibilidad frente a las situaciones. Los estadísticos descriptivos para este factor, indican una media aritmética de 10.98, que corresponde a un decatipo de 7 para varones y 6 para mujeres, ubicándose ambos en el nivel medio, pero con una tendencia hacia el polo alto, en el caso de los varones. La desviación estándar es de 3.30 y la varianza de 10.87.

En lo concerniente al Factor "L", que mide la confianza o desconfianza de los sujetos hacia los demás; hallamos un 54.8% en el nivel medio que involucra facilidad para adaptarse a los grupos de manera adecuada, tratando de aportar al mejor desempeño del mismo, aunque puede también mostrarse desconfiado y suspicaz. Hay también un 33.9% que se caracteriza por confiar siempre en los demás, por lo que fácilmente acepta las condiciones que el grupo le impone. Por último, existe un 11.3% que es suspicaz, desconfiado y muy cauteloso en sus interacciones sociales. Los estadísticos descriptivos para este factor indican una media aritmética de 11.32 (decatipo 4 para ambos sexos) que se ubica en el nivel medio, pero con una tendencia hacia el polo bajo. La desviación estándar es de 3.13 y la varianza de 9.80.

Analizando el Factor "M", ubicamos al 72.6% en un nivel medio, lo que implica, que puede desempeñarse con sentido práctico en las actividades que realiza, pero también puede hacerlo de manera poco convencional y de acuerdo a sus necesidades y anhelos. Hay a la vez un 22.6% que es sumamente práctico y objetivo al analizar las situaciones, y cuyas preocupaciones son reales. Existe, además un 4.8% que es bohemio, soñador y distraído. Los estadísticos descriptivos para este factor, indican una media aritmética de 13.42 correspondiente a un decatipo de 5 para varones, y 4 para mujeres, ubicándose ambos en el nivel medio, pero con una tendencia hacia el polo bajo, en el caso del sexo femenino. La desviación estándar es de 2.85 y la varianza de 8.15.

En el Factor "N", que analiza la sencillez o astucia social de los sujetos; ubicamos en el nivel medio al 77.5% el cual sabe acomodarse a las situaciones y puede actuar con sencillez o refinamiento, según las condiciones lo exijan. A la vez, hallamos un 14.5% que es franco y modesto, pero poco hábil socialmente. Además de ello, el 8% restante se caracteriza por su refinamiento y astucia para desempeñarse adecuadamente en el contexto social. Los estadísticos descriptivos indican una media aritmética de 9.24 (decatipo 5 para ambos sexos), que se ubica en un nivel medio. La desviación estándar es de 2.47, y la varianza de 6.09.

Al revisar el Factor "O", que mide la seguridad o inseguridad de los evaluados; observamos un 56.5% en el nivel medio, el cual actúa con asertividad y confianza en sí mismo y puede adaptarse a los grupos en los que participa, pero con cierto recelo. Existe también un 37.1% caracterizado por su confianza en sí mismos, y su serenidad al adaptarse a las situaciones. Pero también hallamos un 6.4% que es aprensivo, autorrecriminante e inseguro, y que tiende a culparse constantemente por las fallas

cometidas o por cometer. Los estadísticos descriptivos de estos datos indican una media aritmética de 11.05, correspondiente al decatipo 5 en varones, y 4 en mujeres, que les ubica en el nivel medio para ambos casos, pero con una tendencia hacia el polo bajo en el sexo femenino. La desviación estándar es de 3.78, y la varianza de 14.31.

Si analizamos el Factor “Q1”, hallamos al 54.8% en un nivel medio, lo que indica que suele evaluar las situaciones que se presentan antes de decidir si actúa de acuerdo a las normas y tradiciones ya establecidas, o lo hace buscando innovar. Tenemos además al 14.5% que se caracteriza por su conservadurismo, así como su respeto por las reglas e ideas ya establecidas; así como el 30.7% que se considera experimentador, innovador y de libre pensamiento. Los estadísticos descriptivos para este factor arrojan una media aritmética de 10.68 (decatipo 7 para ambos sexos), que le ubican en un nivel medio, pero con tendencia hacia el polo bajo. La desviación estándar es de 3.26, y la varianza de 10.65.

En el Factor “Q2”, hallamos al 59.7% en un nivel medio, lo que implica que pueden adaptarse fácilmente al grupo siguiendo sus normas, pero sin caer en la dependencia, y conservando la capacidad de tomar sus decisiones. El 25.8% sí presenta una marcada dependencia de los demás lo que les convierte en “seguidores ejemplares”. Existe además un 14.5% que prefiere ser autosuficiente en su actuar, además de tomar sus propias decisiones. Los estadísticos descriptivos muestran una media aritmética de 10.16, la cual se puede ubicar en el decatipo 6 para varones y decatipo 5 para mujeres, correspondiendo ambos decatipos al nivel medio. La desviación estándar es de 3.19 y la varianza de 10.203.

Respecto al Factor “Q3”, observamos que un 64.6% procura actuar de acuerdo a las reglas, y son conscientes de las consecuencias de sus acciones; sin embargo, en ocasiones puede decidirse por seguir sus propios impulsos. Hay también un 17.7% que suele actuar impulsivamente y sin tomar en consideración las normas ya establecidas; de igual modo, hallamos un 17.7% restante, el cual actúa de forma controlada y escrupulosa, dando a la vez muestras de una firme fuerza de voluntad. Los estadísticos descriptivos de este factor indican una media aritmética de 10.19 (decatipo 5 para ambos sexos), que se ubica en el nivel medio. La desviación estándar es de 3.10 y la varianza de 9.63.

Por último, referente al Factor “Q4”, hallamos un 48.4% en el nivel medio, lo que implica que suelen reaccionar de manera calmada y serena frente a las situaciones, pero que en ocasiones pueden presentar ansiedad y una fuerte impulsividad en sus reacciones. Existe también un 40.3% que se adapta de manera relajada y serena a las situaciones difíciles; y un 11.3% que se deja llevar por su impulsividad y ansiedad frente a las crisis o los problemas cotidianos. Los estadísticos descriptivos muestran una media aritmética de 9.73 (decatipo 5 para varones, y 4 para mujeres) ubicándose para ambos sexos en el nivel medio, pero con una tendencia al polo bajo en el sexo femenino. La desviación estándar es de 4.22 y la varianza 17.81.

Tabla 10. Rasgos de Personalidad más Predominantes

Factor	Nivel de Predominancia		
	Polo Bajo	Medio	Polo Alto
A		54.9%	
B		41.9%	58.1%
C		45.1%	46.8%
E		61.2%	
F		56.5%	
G		66.2%	
H		58.1%	
I		50.0%	40.3%
L		54.8%	
M		72.6%	
N		77.5%	
O		56.5%	
Q1		54.8%	
Q2		59.7%	
Q3		64.6%	
Q4	40.3%	48.4%	

De acuerdo con la Tabla No. 10, que nos muestra un consolidado de los rasgos de personalidad más predominantes en los alumnos de primer año de Psicología, notamos que en la mayoría de los factores de personalidad, más del 40% de la muestra se ubica en el nivel medio; ubicándose en los extremos (polo alto y polo bajo) en primer lugar el factor B (58.1%) referido a la capacidad intelectual; el factor C (46.8%) relacionado con la estabilidad e inestabilidad emocional; el factor I: sensibilidad dura – blanda (40.3%); y el factor Q4 (40.3%) relacionada con la adaptación ansiosa o serena frente a las situaciones difíciles.

4.1.4. Autoconcepto

En lo que concierne al autoconcepto de los estudiantes, referido a la percepción que tiene el sujeto de sí mismo con respecto a los demás, ha sido analizado en sus cuatro factores componentes, a saber: el académico que se refiere al rendimiento e integración escolar; el social, referido a las relaciones con los demás, es decir, tanto las actitudes del sujeto ante los demás como la de ellos frente al sujeto; el factor emocional, que se refiere a las reacciones emocionales frente a los demás; y el factor familiar, referente a las interrelaciones con sus demás miembros de familia y las actitudes que manifiesta frente a ellos. Para evaluar esta variable, se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA), elaborado por Musitú, García y Gutiérrez (1981). Los resultados obtenidos por la muestra en cada uno de estos factores se muestran en las Tablas No. 11, 12, 13, 14 y 15, fueron contrastados con el baremo elaborado por Pantoja (1997), encontrándose los siguientes resultados:

Tabla 11. Nivel de Autoconcepto Global (según puntajes obtenidos en el AFA)

Nivel de Autoconcepto Global	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	7	11.3%	11.3%
Medio	36	58.0%	69.4%
Alto	19	30.7%	100.0%
Total	62	100.0%	

De acuerdo con la Tabla No. 11, acerca del nivel de autoconcepto global, observamos que el 58% se ubica en el nivel medio, seguido por un 30.7% que se encuentra en el nivel alto, y finalmente solo el 11.3% de la muestra posee un nivel bajo en cuanto a su autoconcepto global. Los estadísticos correspondientes a estos datos indican una media aritmética de 73, que llevada al baremo utilizado, corresponde a un eneatipo de 4 para ambos sexos, que la ubica en el nivel medio. La desviación estándar es igual a 8.84, y la varianza 78.19.

Tabla 12. Nivel de Autoconcepto Académico (según puntajes obtenidos en el AFA)

Nivel de Autoconcepto Académico	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	1	1.6%	1.6%
Medio	15	24.2%	25.8%
Alto	46	74.2%	100.0%
Total	62	100.0%	

En base a la Tabla No. 12 que nos muestra el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes evaluados, encontramos que el 74.2% posee un alto nivel de autoconcepto académico, seguido por un 24.2% en el nivel medio, y sólo un 1.6% con un bajo autoconcepto académico. Los estadísticos descriptivos de estos datos indican una media aritmética de 28.08 (eneatipo 8 para ambos sexos), que se ubica en un nivel alto. La desviación estándar es 2.61, y la varianza es 6.80.

Tabla 13. Nivel de Autoconcepto Social (según puntajes obtenidos en el AFA)

Nivel de Autoconcepto Social	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	29	46.8%	46.8%
Medio	29	46.8%	93.5%
Alto	4	6.4%	100.0%
Total	62	100.0%	

La Tabla No. 13 indica el nivel de autoconcepto social de la muestra, se observa que el 46.8% de los evaluados se encuentra en el nivel bajo, y en igual porcentaje (46.8%) se

ubican en el nivel medio, encontrándose sólo un 6.4% en el nivel alto en cuanto a su autoconcepto social. Los estadísticos correspondientes a estos datos indican una media aritmética de 11.35, que se ubica en un eneatispo de 3 para ambos sexos, perteneciente a un nivel bajo, respecto a este autoconcepto. La desviación estándar es de 2.63, y la varianza es 6.92.

Tabla 14. Nivel de Autoconcepto Emocional (según puntajes obtenidos en el AFA)

Nivel de Autoconcepto Emocional	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	12	19.4%	19.4%
Medio	31	50%	69.4%
Alto	19	30.6%	100.0%
Total	62	100.0%	

En lo concerniente al autoconcepto emocional de los estudiantes evaluados, la Tabla No. 14 nos indica que el 50% se encuentra en el nivel medio, seguido por un 30.6% con un alto nivel de autoconcepto emocional, finalmente hallamos a un 19.4% en el nivel bajo. Los estadísticos descriptivos de estos datos indican una media aritmética de 18.61 (eneatispo 5 para varones, y 6 para mujeres) que se ubica en el nivel medio. La desviación estándar es de 3.15, y la varianza de 9.91.

Tabla 15. Nivel de Autoconcepto Familiar (según puntajes obtenidos en el AFA)

Nivel de Autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	3	4.8%	4.8%
Medio	56	90.4%	95.2%
Alto	3	4.8%	100.0%
Total	62	100.0%	

Finalmente, respecto al autoconcepto familiar, la Tabla No. 15 indica que el 90.4% de la muestra se ubica en el nivel medio, seguido por un 4.8% en el nivel bajo, y en igual porcentaje (4.8%) los sujetos evaluados se ubican en el nivel alto, respecto a este autoconcepto familiar. Los estadísticos correspondientes a estos datos, muestran una media aritmética de 15.27 (eneatispo 4 para varones, y 5 para mujeres), que le ubica en el nivel medio. La desviación estándar es de 2.14 y la varianza es 4.56.

Tabla 16. Consolidado del Nivel de Autoconcepto de la Muestra

Nivel	Autoconcepto Global	Autoconcepto	Autoconcepto	Autoconcepto	Autoconcepto Familiar
Alto		74.2%			
Medio	58.0%		46.8%	50.0%	90.4%
Bajo			46.8%		

De acuerdo con la Tabla No. 16, en los estudiantes de primer año de Psicología, predomina un nivel medio en cuanto a su autoconcepto global (58%); ubicándose además al autoconcepto académico en un fuerte porcentaje en el nivel alto (74.2%). Respecto al autoconcepto social, gran parte de la muestra se ubica en los niveles medio y bajo (46.8% para ambos casos). Finalmente hallamos que tanto el autoconcepto emocional, como el autoconcepto familiar de los alumnos evaluados, se ubican en el nivel medio (50% y 90.4% respectivamente).

Asertividad

En cuanto al nivel de asertividad predominante en los alumnos, fue evaluado en dos aspectos: autoasertividad y heteroasertividad, a través del Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1), cuyos puntajes directos, al no haber un referente nacional, fueron llevados al baremo presentado por los autores en el manual original de la prueba (García y Magaz, 1991). Los resultados relativos a la autoasertividad se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 17. Nivel de Autoasertividad en los Alumnos (según puntajes obtenidos en el ADCA-1)

Nivel de Autoasertividad	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	25	40.3%	40.3%
Medio	29	46.8%	87.1%
Alto	8	12.9%	100.0%
Total	62	100.0	

La Tabla No. 17 indica que el 46.8% posee un nivel medio de autoasertividad; seguido por un 40.3% con un nivel bajo en esta característica; y sólo un 12.9% posee un nivel alto respecto a este tipo de asertividad. Los estadísticos descriptivos que corresponden a estos datos muestran una media aritmética de 56.10 (percentil 30), que le ubica en el nivel medio para ambos sexos. La desviación estándar es de 9.44, y la varianza es 89.07.

En relación a la heteroasertividad los datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 18. Nivel de Heteroasertividad de los Alumnos (según puntajes obtenidos en el ADCA-1)

Nivel de Heteroasertividad	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Bajo	36	58.1%	58.1%
Medio	23	37.1%	95.2%
Alto	3	4.8%	100.0%
Total	62	100.0%	

Respecto a la heteroasertividad, el 58.1% se encuentra en un nivel bajo, mientras

que el 37.1% lo hace en el nivel medio; y sólo el 4.8% posee un nivel alto en cuanto a esta característica. Los estadísticos correspondientes a estos datos indican una media aritmética de 34.24 (percentil 15) que corresponde a un nivel bajo de heteroasertividad. La desviación estándar es de 6.66 y la varianza es igual a 44.38, para una muestra de 62 sujetos.

En la Tabla No. 19 se muestra el consolidado del nivel tanto de heteroasertividad como de autoasertividad en los estudiantes.

Tabla 19. Consolidado del Nivel de Asertividad en los Alumnos

Nivel	Autoasertividad	Heteroasertividad
Alto		
Medio	46.8%	
Bajo	40.3%	58.1%

En resumen, de acuerdo con la Tabla No. 19, el nivel de asertividad predominante en los estudiantes del primer año de Psicología, en su componente heteroasertividad es el nivel bajo (58.1%); en tanto que la autoasertividad predominante en la muestra se ubica en los niveles medio y bajo (46.8% y 40.3% respectivamente).

4.1.6. Correlación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad

Después de procesar los datos obtenidos en la muestra, a través del coeficiente de correlación de Pearson, observamos en la Tabla No. 20 los siguientes resultados:

Tabla 20. Correlación entre el rendimiento y demás variables estudiadas (según el Coeficiente de Correlación de Pearson)

Variables Estudiadas	Rendimiento Académico	
	Coefic. Correl.	Nivel Signif.
Ansiedad ante los Exámenes	-.067	.603
Emocionalidad	-.011	.930
Preocupación	-.119	.358
Factor A	-.059	.649
Factor B	-.044	.736
Factor C	.010	.939
Factor E	-.279*	.028
Factor F	.185	.150
Factor G	.003	.983
Factor H	.134	.298
Factor I	.152	.239
Factor L	.026	.842
Factor M	.096	.457
Factor N	.200	.120
Factor O	-.037	.774
Factor Q1	.060	.643
Factor Q2	-.011	.934
Factor Q3	.035	.789
Factor Q4	-.185	.151
Autoconcepto Académico	.325**	.010
Autoconcepto Social	.132	.308
Autoconcepto Emocional	.096	.459
Autoconcepto Familiar	.295*	.020
Autoconcepto Global	.220	.086
Autoasertividad	-.124	.335
Heteroasertividad	-.092	.475

De acuerdo con la Tabla No. 20, el rendimiento académico de los estudiantes del Primer Año de Psicología, correlaciona positivamente con el autoconcepto académico de los mismos de manera significativa ($p < 0.01$). También se observa correlación positiva con el autoconcepto familiar y correlación negativa con el factor E de la personalidad.

4.1.7. Relación del rendimiento académico y demás variables estudiadas en base al análisis de regresión múltiple

Se utilizó la ecuación de regresión múltiple tomando como criterio la amplitud total de la variable rendimiento expresada en puntajes vigesimales. Se realizó este procedimiento ya que el coeficiente de correlación múltiple R es el estadístico apropiado para establecer el grado de covariación entre variables cuantitativas medidas en escala de intervalo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), y brinda la información básica que se desprende de la ecuación de regresión múltiple que permite estudiar las magnitudes de

los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente. En base a este análisis tenemos los siguientes resultados:

Tabla 21. Coeficiente de Correlación Múltiple (R) y valor de las variables relacionadas con el rendimiento académico en estudiantes del Primer Año de Psicología

Coeficiente Correlación Múltiple R	Coeficiente de Determinación Múltiple R ²	F Calculado	Variabes	Coef. Estand. (Beta) de la Ecuación de Regresión
.325 ^a	.106	7.092	Autoconcepto Académico	.325

De acuerdo con la Tabla No. 21, la razón entre varianzas (prueba F) señala que la ecuación explica 7.09 veces lo que no explica respecto de la varianza, y que resulta estadísticamente muy significativa ($p < 0.01$); en consecuencia, el coeficiente R indica una relación significativa entre la única variable contenida en la ecuación de regresión Autoconcepto Académico y el rendimiento académico de la muestra. De todas las variables tratadas, ésta permite explicar según R² un 10.6% de las diferencias de los estudiantes del primer año de Psicología en esta performance, y a la vez, predecirla en alguna cuantía. Además, el coeficiente estandarizado Beta permite precisar la importancia o peso que en el rendimiento académico de estos estudiantes, tiene la variable autoconcepto académico.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En los resultados observamos en primer lugar que el nivel de rendimiento académico de los estudiantes evaluados, se encuentra en su mayoría en el nivel medio (62.9%) que significa un aprendizaje regularmente logrado; así como un 24.2% en total correspondiente a los niveles bajo y deficiente, que representan un nivel no satisfactorio del aprendizaje alcanzado por los estudiantes en su primer año de estudios. Esto implica, que sólo el 12.9% de la muestra alcanzó un nivel alto de rendimiento académico, lo que quiere decir, un aprendizaje satisfactorio de los contenidos estudiados en el primer año de formación profesional, dejando por debajo al 87.1% con un aprendizaje medio, bajo o deficiente. Estos porcentajes, son similares a los encontrados por Aliaga y cols. (2001) sobre la relación del rendimiento académico en asignaturas como matemática y estadística, con variables intraorganísmicas en una población con características muy similares a la nuestra.

En relación al nivel de ansiedad ante los exámenes de los estudiantes, predomina en ellos un nivel bajo de ansiedad (54.9%), esto quiere decir que más de la mitad de los evaluados no cuenta entre sus características con la predisposición a reaccionar con estados de ansiedad y preocupación frente a situaciones de evaluación, observándose esta característica en un nivel medio en el 38.6% y sólo un 6.5% presenta ansiedad en un

nivel alto. Sin embargo, en lo concerniente al componente emocionalidad, las cosas varían, encontrándose a un 51.6% en el nivel medio y un 48.4% en el nivel alto. Esto quiere decir al no encontrarse sujetos en el nivel bajo, que el 100% de la muestra experimenta diversas reacciones emocionales frente a las situaciones de examen. Respecto al componente preocupación, aparecen nuevamente diferencias con los resultados anteriores, ya que más del 61% se ubica en el nivel medio, el 14.5% en el nivel bajo, y un 24.2% en el alto. Esto nos indica que más del 85% presenta pensamientos de preocupación egocéntrica en situaciones de evaluación en un nivel medio y/o significativo; lo que sugiere que puede haber distracción de la atención y perjuicio en el desempeño de la prueba o examen. En general, respecto a la ansiedad ante los exámenes, encontramos una mayor predominancia del componente emocionalidad en la muestra; sin embargo, la presencia del componente preocupación no debe pasar desapercibida, ya que abarca a más del 85% entre los niveles medio y alto.

En cuanto a los rasgos de personalidad en los estudiantes de primer año de Psicología encontramos que en la mayoría de los factores de personalidad explorados por la prueba de Cattell, más de la mitad de los alumnos evaluados se ubica en un nivel medio, lo cual indica que pueden presentar características opuestas respecto al factor evaluado, de acuerdo a la situación en que se encuentren y como parte de su adaptación a la misma. Sin embargo, hay rasgos de mayor predominancia, como es el caso del factor B, en el cual se observa que más del 58% se ubica en un nivel alto (esto es, inteligencia brillante, alta capacidad intelectual), mientras el resto de la muestra se ubica en el nivel medio, no encontrándose sujetos con un bajo nivel intelectual entre los evaluados. Otro rasgo a destacar es el medido por el factor C, en el cual se observa que el 46.8% se ubica en el polo alto, correspondiente a personas emocionalmente estables y maduras, seguidos por un 45.1% en el nivel medio, y sólo cerca del 8% se caracteriza por su inestabilidad emocional. En relación al factor I, en el que, si bien es cierto, el 50% se ubica en el nivel medio, existe un 40% que se caracteriza por su alta sensibilidad, así como también por ser impacientes y dependientes de la atención de los demás. Finalmente, encontramos al factor Q4, en el que también se observa al mayor porcentaje (48.4%) en el nivel medio, pero en donde más del 40% se ubica en el polo bajo, el cual corresponde a personas que se caracterizan por adaptarse de manera relajada y serena a las situaciones difíciles.

Respecto al autoconcepto de los estudiantes evaluados, notamos en primer lugar, que referente a su nivel de autoconcepto global, el 58% posee un nivel medio de autoconcepto, seguido por un 30.7% en el nivel alto; esto quiere decir que cerca del 90% de la muestra posee un nivel de autoconcepto dentro de lo esperado. Sin embargo, si analizamos los resultados en cada factor del autoconcepto, observaremos lo siguiente:

En cuanto al autoconcepto académico, notamos que cerca del 75% de la muestra posee un alto autoconcepto académico, seguido por un 24% en el nivel medio, y sólo un 1.6% con un autoconcepto académico bajo. Esto es, cerca del 99% posee un autoconcepto referido al rendimiento y la integración escolar dentro de lo esperado. En lo concerniente al autoconcepto social que se refiere a las relaciones con los demás, y la de ellos frente al sujeto, encontramos resultados diferentes a los anteriores, ya que el 46.8% posee un autoconcepto social bajo, y en igual porcentaje, se ubica en el nivel medio,

hallando sólo a un 6.4% con un autoconcepto social alto. Respecto al autoconcepto emocional (las reacciones emocionales del sujeto frente a los demás), hay un 19.4% que se ubica en el nivel bajo, observándose así un 80.6% con un autoconcepto emocional dentro de lo esperado, esto es, en los niveles medio y alto (50% y 30.6% respectivamente). En cuanto al autoconcepto familiar de los estudiantes, referente a las interrelaciones del sujeto con los demás miembros de su familia, y las actitudes que manifiesta frente a ellos, el 90.4% se ubica en un nivel medio; el porcentaje restante se divide equitativamente entre los niveles alto y bajo respecto a este factor. En resumen, el grupo de estudiantes evaluados poseen en su mayoría un nivel de autoconcepto global medio, pero destaca entre sus resultados, un nivel de autoconcepto académico elevado (cerca del 75%), así como también un bajo autoconcepto social (46.8%), y un nivel medio en cuanto a su autoconcepto emocional y familiar (50% y 90.4% respectivamente).

Referente a la asertividad en los estudiantes evaluados, en sus dos aspectos: autoasertividad y heteroasertividad, se halló que sólo el 12.9% posee un alto nivel de autoasertividad, (esto es, el grado de respeto en uno mismo de los derechos asertivos básicos), ya que el 46.8% se ubica en el nivel medio y más del 40% posee un nivel bajo en esta conducta. En relación a la heteroasertividad (respeto de los derechos asertivos básicos de los demás) el porcentaje de sujetos que se ubican en el nivel alto es menor (4.8%); encontrándose más del 58% en el nivel bajo, y un 37.1% en el nivel medio. Esto quiere decir, que alrededor del 50% de los estudiantes del primer año de Psicología, poseen un nivel bajo de asertividad en cualquiera de los dos factores (autoasertividad y heteroasertividad).

Finalmente, al analizar las correlaciones existente entre el rendimiento académico y las demás variables del estudio, hallamos el rendimiento académico correlaciona positivamente y de manera significativa con el autoconcepto académico y el autoconcepto familiar, hallándose además una correlación negativa entre la variable dependiente (rendimiento académico) y los rasgos de sumisión – dominancia en los estudiantes de primer año de Psicología. Además, al precisar estas observaciones a través de la ecuación de regresión múltiple, hallamos que el autoconcepto académico es la variable que se relaciona en forma muy significativa con el rendimiento académico de los estudiantes, siendo la única variable predictora de la variable dependiente dentro del modelo lineal en que se ha analizado esta relación, quedando excluidas las otras variables estudiadas. Esto concuerda con lo encontrado en otros estudios, tanto en el país como en el extranjero, al evaluar la relación entre el rendimiento académico y otras variables (Anazonwu, 1995; Enríquez Vereau, 1998), en los cuales el autoconcepto académico de los estudiantes aparece fuertemente relacionado con la variable rendimiento académico.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Las conclusiones a que se arribó al finalizar este estudio son las siguientes:

- En términos generales, el rendimiento académico del grupo de estudiantes del primer año de Psicología que fueron examinados en el presente trabajo, se ubica en el nivel medio, correspondiente a un aprendizaje regularmente logrado; con más precisión, sólo la octava parte del grupo alcanzó un aprendizaje satisfactorio de los contenidos estudiados en su primer año de formación profesional; encontrándose además a casi la cuarta parte con un nivel bajo de rendimiento académico.
- Por otro lado, existe una mayor predominancia del componente emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes; sin embargo, la presencia del componente preocupación no debe pasar desapercibida, ya que abarca a más del 85% de la población.
- De acuerdo con los resultados de la aplicación del Cuestionario de Personalidad 16 PF de Cattell, la mayoría de los rasgos de personalidad del grupo estudiado, se

encuentran en un nivel medio. Sin embargo, se observa la predominancia de los rasgos: inteligencia alta (factor B); estabilidad emocional (factor C); sensibilidad blanda (factor I); y adaptación serena (factor Q4).

- En relación al autoconcepto manifestado por el grupo estudiado, poseen en su mayoría un nivel de autoconcepto global medio. Sin embargo, se observa un alto autoconcepto académico, y a la vez un bajo autoconcepto social; correspondiendo al nivel medio su autoconcepto emocional y familiar.
- Alrededor de la mitad de los estudiantes examinados en este trabajo, poseen un nivel bajo de asertividad, tanto en autoasertividad como en heteroasertividad.
- El rendimiento académico del grupo estudiado correlaciona significativamente y de manera positiva con el autoconcepto académico y el autoconcepto familiar, hallándose además una correlación negativa con los rasgos de personalidad sumisión – dominancia (factor E).
- Finalmente, la ecuación de regresión múltiple nos muestra al autoconcepto académico como predictor del rendimiento de los estudiantes de primer año de Psicología que fueron estudiados, con una relación fuertemente significativa.

5.2. RECOMENDACIONES

Antes de finalizar, deseamos sugerir algunas recomendaciones en base a los resultados y las conclusiones a que se llegó luego del presente estudio:

- Es necesario desarrollar programas de asesoría académica dirigida a reforzar el aprendizaje de la población del primer año; teniendo en cuenta que es la base para muchos de los cursos en la carrera profesional de Psicología; además de marcar el inicio de la vida universitaria en los estudiantes.
- Diseñar programas para los alumnos que poseen una alta predisposición a presentar ansiedad ante los exámenes, dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones evaluativas generan en ellos.
- Promover la adquisición de conductas asertivas entre los estudiantes del primer año de Psicología.
- Establecer mecanismos dirigidos a promover el desarrollo e incremento del autoconcepto académico en los alumnos del primer año de Psicología, por cuanto está estrechamente relacionada con el rendimiento académico.
- Continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables intraorganísmicas y demás que puedan estar relacionadas con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Sánchez, A. (1999). Estudio de la ansiedad estado en un grupo de alumnos varones y mujeres, en situación de examen pertenecientes al sistema de bachillerato y secundaria común. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Aldazoro, R. (1991). Algunas formulaciones teóricas acerca de la autoestima. Revista de la Escuela de Psicología, Vol. XVI (1-2).
- Aliaga Tovar, J., Giove Percovich, A. (1993). Baremos de tests psicológicos utilizados en el Perú. Lima: Editorial Amauta.
- Aliaga Tovar, J. (1998a). La inteligencia, la personalidad y la actitud hacia las matemáticas y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes del quinto año de secundaria. Un enfoque multivariado. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Aliaga Tovar, J. (1998b). La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Aliaga Tovar, J. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Revista de Investigación en Psicología, Vol. 4 N.º 1.

- Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E., Pecho, J. (2001). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE). Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Profesional, Vol. 2, N.º 3 y 4.
- Alvarez, C., Tena Barreto, M. (1996). La metacognición y su relación con el rendimiento académico en química general de estudiantes universitarios. Revista de Psicología, Vol. 3, N.º 5.
- Alvaro, M. (1990). Hacia un modelo causal de rendimiento académico. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE.
- American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (tercera edición, revisada) Washington, DC, EE.UU.
- Anastasi, A. (1978). Test psicológicos. Madrid: Editorial Aguilar.
- Anderson, R. C., Faust, G. W. (1991). Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. México: Editorial Trillas.
- Andrade, M., Miranda, C., Freixas, I. (2000). Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do medio de liceos municipales de la Comuna de Santiago. Revista de Psicología Educativa, Vol. 6, N.º 2.
- Anstei, E. (1976). Los test psicológicos. Madrid: Ed. Marova.
- Anazomwu, Ch. O. (1995). Locus of control, academic self-concept and attribution of responsibility for performance in statistics. Psychological Reports, Vol. 77, N.º 2.
- Araki, N. (1992). Test anxiety in elementary school and junior high school students in Japan. Special issue: Anxiety research in Japan. Anxiety, Stress and Coping an International Journal, Vol. 5, N.º 3.
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen, en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador). Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 25, N.º 3.
- Bauermeister, J. J. (1988). El inventario de autoevaluación sobre exámenes (IDASE) y su aplicabilidad a estudiantes de escuelas secundarias. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol. 10, N.º 1.
- Bauermeister, J. J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, Vol. 1.
- Bloom, B. (1972). Innocence in education. School Review, N.º 80.
- Bloom, B. (1977). Características humanas y aprendizaje escolar. Colombia: Voluntad Ediciones.
- Bower, S. (1980). Entrenamiento de la asertividad destinado a mujeres. En: J. Krumboltz & C. Thoresen. Métodos de consejo psicológico. (pp. 26-38). Bilbao: Ed. Desclee de Brower.
- Branden, N. (1993). El respeto hacia uno mismo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima. España: Ed. Paidós.
- Byrne, B. M., Gavin, D. A. W. (1996). The Shavelson model revisited: testing for the structure of academic self-concept across pre-early and late adolescents. Journal of Educational Psychology, Vol. 88, N.º 2.
- Carrasco, J. (1985). La recuperación educativa. España. Editorial Anaya.

-
- Carrasco, W. (1993). Autoestima en educadores: Un diaporama motivacional. Tesis para optar el Grado de Magíster en Diseño de Instrucción. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Carver, Ch., Scheler, M. (1997). Teorías de la personalidad. México: Editorial Prentice Hall.
- Castejón Costa, J. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, N.º 50.
- Castenyer, O. (1996). La asertividad. Expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brower.
- Catell, H. (1997). Lo profundo de la personalidad. México: Editorial Trillas.
- Cattell, R. B. (1982a). El análisis científico de la personalidad. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Cattell, R. B. (1982b). 16 P.F. Cuestionario de personalidad. Madrid: TEA.
- Cattell, R. B., Kline, P. (1977). El análisis científico de la personalidad y motivación. Madrid: Editorial Pirámide.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago: Ed. Tecla.
- Cuadras, C. (1981). Métodos de análisis multivariante. Barcelona: Eunibar.
- Cueli, J., Redil, L. (1972). Teorías de la personalidad. México: Editorial Trillas.
- Davidson, G. C., Neale, J. M. (1991). Psicología de la conducta anormal. Enfoque clínico experimental. México: Editorial Limusa.
- Deutsch, M., Krauss, R. M. (1992). Teorías en psicología social. México: Paidós.
- El Tawab, S. M (1997). Enciclopedia de pedagogía/psicología. Barcelona: Ediciones Trébol.
- Elxpuru, I. (1994). ¿Cómo pueden los profesores favorecer el autoconcepto de sus alumnos dentro del aula?. *Comunidad Educativa*, N.º 217.
- Endler, N. S. (1996). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, Vol. 16, N.º 5.
- Engler, B. (1996). Introducción a las teorías de la personalidad. México: Mc Graw-Hill / Interamericana Editores.
- Enríquez Vereau, J. (1998). Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Fernández, C. V. (1994). Ansiedad ante situación de examen en estudiantes de 5to grado de secundaria de colegios nacionales y particulares de Lima Metropolitana. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Fierro, A. (1986). Personalidad: sistema de conductas. México: Editorial Trillas.
- Fite, K., Howard, S., Garlington, N. K., Zinkgraf, S. (1992). Self-concept, anxiety and attitude toward school: A correlation study. *Tacd Journal*, Vol. 20, N.º 1.
- Franco Besteiro, L. (1993). El concepto de sí mismo. *Revista de la Escuela de*

Psicología, Vol. 17 N.^{OS} 1 y 2.

- García, M., Magaz, A. (1991). ADCA-1 Escala de evaluación de la asertividad. Manual técnico. Madrid: CEPE.
- García, O., Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Garret, H. (1977). Estadística en psicología y educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Garzarelli, P., Everhart, B. & Lester, D. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, Vol. 28, N.º 109.
- Gerardi, S. (1990). Academy self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status students. *Journal of College Student Development*, Vol. 31, N.º 5.
- Gimeno Sacristán, J. (1977). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: MEC.
- Goldman, H. (1992). Review of general psychiatry. USA: Prentice Hall International Inc.
- Grandez Zumaeta, C. (1991). Niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo en estudiantes del 3.^{er}, 4.^o y 5.^o año de secundaria con bajo rendimiento en matemáticas frente al examen final. Tesis para optar el Grado Académico de Bachiller en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Hall, C., Lindzey, G. (1974). La teoría factorial de la personalidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling and Development*, Vol. 73, N.º 49.
- Heran y Villarroel (1987). Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemática en el primer ciclo de enseñanza general básica. Chile: CPEIP.
- Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, J. M., Pozo, C. & Polo, A. (1994). Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz. Valencia: Promolibro.
- House, J. D. (1993). Achievement-related expectancies, academic self-concept and mathematics performance of academically underprepared adolescent students. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 154, N.º 1.
- Kaczynska, M. (1986). El rendimiento escolar y la inteligencia. Buenos Aires: Paidós.
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos. México: Editorial Interamericana.
- Klausmeier, H. J., Goodwin, W. (1990). Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. México: Editorial Harla.
- Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología*, Vol. XIV, N.º 2.

-
- La Rosa, J., Díaz Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 23, N.º 1.
- Lyon, M. A., McDonald, N. T. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students. *Psychological Reports*, Vol. 66.
- Maddi, S. (1968). *Teorías de la personalidad. Un estudio comparativo*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Miljanovich Costilla, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Mischel, W. (1990). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw–Hill / Interamericana.
- Montgomery Urdy, W. (1999). *La asertividad: autoestima y solución de conflictos interpersonales*. Lima: Editorial Círculo de Estudios Avanzados.
- Musitu, G., García, F.; Gutiérrez, M. (1981). *Test de autoconcepto AFA, forma A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: Algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. *Revista de Aprendizaje y Comportamiento*, Vol. 7, N.º 1.
- Navas, J. (1991). *Cómo controlar su ansiedad en situaciones de evaluación o examen*. Santo Domingo: CPE.
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana.
- Nuttin, J. (1973). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oficina de Relaciones Públicas de la UNMSM. (2002). San marcos al día. Boletín informativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. N.º 19.
- Oficina de Relaciones Públicas de la UNMSM. (2002). San marcos al día. Boletín informativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. N.º 27.
- Pantoja Kam, K. (1997). *Baremación del cuestionario de autoconcepto forma a (AFA) en estudiantes secundarios del cono norte de Lima en relación al grado escolar y sexo*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw-Hill / Interamericana.
- Papalia, D. E. (1994). *Psicología*. Madrid: Editorial Mc Graw-Hill.
- Pervin, L. (1981). *Personalidad. Diagnóstico, teoría e investigación*. Bilbao: Editorial Desclee de Brower.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Ponce Díaz, C. (1988). *Estudio comparativo sobre los hábitos de estudio y su relación con la inteligencia y la personalidad en grupos de ingresantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Quintana Peña, A. L. (1998). Afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Reyes Murillo, E. (1988). Influencia del programa curricular y del trabajo docente en el aprovechamiento escolar en historia del Perú de alumnos del 3.^{er} grado de educación secundaria. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rodríguez Estrada, M. (1991). Asertividad para negociar. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Rogers, C. (1989). El proceso de convertirse en persona. España: Editorial Paidós.
- Rogers, C. (1994). Psicología social de la enseñanza. Madrid: Visor Distribuciones.
- Sarason, I. (1978). Personalidad. Un enfoque objetivo. México: Editorial Limusa.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. (1996). Psicología anormal. El problema de la conducta inadaptada. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Smith, M. (1971). Estadística simplificada para psicólogos y educadores. México: Editorial El Manual Moderno.
- Spielberger, Ch. (1980). Tensión y ansiedad. México: Editorial Harla.
- Stagner, R. (1977). Psicología de la personalidad. México: Editorial Trillas.
- TEA (1980). Cuestionario factorial de personalidad 16 PF. Madrid: TEA Ediciones.
- Viñas Poch, R., Caparrós Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Psicología, Vol. 4, N.º 1.