

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas
Departamento de Humanidades



**Desempeño académico, religiosidad y locus de control en
alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

TESIS

Para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Presenta

Cittim Bernardo Palomares Palomares

Director. Dr. Jesús Humberto Burciaga Robles

Ciudad Juárez, Chihuahua, México

Noviembre de 2016

Tabla de Contenidos

Resumen	iv
Introducción.....	1
Plateamiento del problema.....	Error! Bookmark not defined.
Justificación	2
Pregunta de investigación.	2
Objetivo.....	6
Marco Teórico.....	7
Desempeño académico.....	7
Locus de control.....	18
Religiosidad.	29
Hipótesis.....	36
Método.	37
Diseño.....	37
Instrumento.....	37
Participantes.....	39
Procedimiento.....	39
Resultados.....	41
Discusión.....	59
Referencias.....	66
Apéndice	84

Resumen

El objetivo de este estudio fue estimar el valor predictivo y explicativo de la religiosidad y el locus de control en el desempeño académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Esta investigación se enfocó en estas variables, sin embargo, tomó en cuenta otros factores como contar con beca, sexo del alumno, edad del alumno, semestre en curso del alumno, religión del alumno, religión de los padres e ingreso familiar mensual. Se obtuvo una muestra por conveniencia de 729 alumnos de licenciatura a los que se les aplicó la Escala de Religiosidad de Duke DUREL Duke Religion Index (1997), la Escala de Locus de Control de La Rosa (1986) y se consiguió su promedio obtenido durante la carrera, para obtener los datos de su religiosidad, locus de control y desempeño académico respectivamente. Se utilizó la regresión lineal múltiple para determinar cuáles variables ayudaban a la predicción y explicación del desempeño académico. Se encontró un modelo de predicción estadísticamente significativo del desempeño académico basado en dos subescalas del locus de control (internalidad y afectividad) y la religiosidad estandarizada el cual explicó el 4% del desempeño académico ($R^2 = .04$). Otro modelo estadísticamente significativo tomó como variables predictoras contar con beca, sexo del alumno, internalidad, afectividad y religiosidad estandarizada, que explicó el 16 % del cambio en el desempeño académico ($R^2 = .16$).

Introducción

Planteamiento del problema

Las investigaciones sobre el desempeño académico han sido numerosas (Garbanzo Vargas, 2012; Pérez-Luño, Ramón Jerónimo y Sánchez Vázquez, 2000; Petriz Mayen et al., 2010; Valle, González Cabanach, Núñez Pérez, Rodríguez Martínez y Piñeiro Aguín, 1999) y se tiene conocimiento de diversas variables que se relacionan con él, tanto personales, como sociales e institucionales (Garbanzo Vargas, 2012). A pesar de esto, en el contexto de esta investigación, es decir en México se han realizado pocas investigaciones sobre la interacción del desempeño académico y el locus de control (Aguilar Rivera, Gil Llanes, Pinto Garrido, Quijada Maldonado y Zúñiga Sánchez, 2014; Navarro, 2003). Es necesario investigar esta relación en México, ya que se ha establecido en otros países que el locus de control interno se relaciona positivamente con el desempeño académico y funge como un buen predictor de este último (Abid, Kanwal, Ali, & Nasir, 2016; Bar-Tal & Bar-Zohar, 1977; Majzub, Bataineh, Shak, & Rahman, 2011; Maqsud, 1983).

En cuanto a la religiosidad y el desempeño académico se han encontrado estudios de estas variables en México (Boza, 1970; Gaxiola Romero, González Lugo y Contreras Hernández, 2012) sin embargo, estas investigaciones no toman la religiosidad como una variable principal a investigar, esto, a pesar de lo reportado en cuanto al impacto positivo que tiene en el desempeño académico (Bolívar López, 2008; Cannon, Barnet, Righter, Larson, & Barrus, 2005; Line, 2005; Park, 2001c; Reyes, n.d.). Debido a que éste es un

país altamente religioso (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011; Zuckerman, 2009) es importante saber si la religiosidad tiene alguna clase de relación con el desempeño académico ya que, de ser así, dicha variable se encuentra fuera del control de las IES y cierta porción del desempeño académico no podría ser mejorado por éstas, al menos no en las IES públicas.

Se ha encontrado relación entre la religiosidad y el locus de control (Wong-McDonald y Gorsuch, 2004). Además, el tratar de llenar un vacío en el conocimiento es valioso en sí mismo, como Bailyin (1966) lo establece, así pues, el buscar llenar el hueco en cuanto al desempeño académico y la influencia que las variables de interés que puedan tener en éste en México es importante porque ayudaría a aminorar lo que se ignora sobre el tema.

Pregunta de investigación

¿Es posible predecir el desempeño académico de los alumnos universitarios a partir de un modelo de regresión lineal múltiple que incluya las variables religiosidad (religiosidad estandarizada) y locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos)?

Justificación

Esta investigación se encuentra en el campo de estudio de las trayectorias académicas las cuales estudian rasgos medibles de la conducta de los alumnos (Zandomeni y Canale, 2010). Se idealiza de las trayectorias académicas, que sean homogéneas, esto se conoce como las trayectorias académicas teóricas, sin embargo, no todos los alumnos cumplen con los tiempos estipulados en sus carreras, algunos salen y regresan, se cambian de

carreras o simplemente desertan, estas son las trayectorias académicas reales (Zandomeni y Canale, 2010). Son importantes las investigaciones que abarcan las trayectorias reales, debido a que el saber sobre las variables relacionadas con éstas, ofrecen información a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que las mismas puedan tomar en cuenta esas variables y ayuden a los alumnos a terminar el recorrido curricular en los tiempos establecidos por ellas (Nicastro y Greco, 2009). Una de las razones por las que los alumnos desertan es el desempeño académico, por diferentes causas pueden éstos no alcanzar los estándares establecidos por las IES y verse obligados a cortar sus trayectorias académicas. Esta investigación entra en este campo porque el desempeño académico es una de las formas con las que se evalúa a los alumnos mientras avanzan en su carrera y puede llegar determinar su permanencia en la misma.

Conocer los factores involucrados con el mejoramiento o detrimento del desempeño académico, da pie al control de los recursos que el gobierno invierte en la educación superior y ayuda a la mediación del efecto en la sociedad que tienen las IES. Los análisis de la calidad de educación deben tomar en cuenta a las investigaciones sobre el desempeño académico, debido a la utilidad de éstas en las decisiones que se toman para alcanzar a tener un sistema educativo con mayor justicia. Los trabajos sobre desempeño académico ayudan a localizar variables que se relacionan con la calidad y equidad de la educación superior (Garbanzo Vargas, 2012).

El desempeño académico es una variable que dentro de la educación es importante investigar debido a que es una medida del aprovechamiento de los alumnos. El desempeño académico es uno de los medios por el que el docente puede darse cuenta

de si el alumno obtiene los conocimientos. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012) el gobierno federal gastó \$68,000.00 por alumno matriculado en alguna institución de educación superior de carácter público durante el ciclo escolar 2012-2013. Es importante dentro del ámbito educativo porque un buen desempeño académico ayuda a subir el nivel cultural en que se encuentra la población, incrementa la enseñanza cualitativamente y ayuda a cubrir las expectativas de la sociedad (Urbano, 2007).

En el siglo XXI, el conocimiento es altamente valorado por la economía y éste es validado por medio de las IES, sin embargo, el cupo en éstas es limitado y a pesar de su alto crecimiento durante los últimos años no han sido capaces de satisfacer la alta demanda. Asimismo, las IES presentan un porcentaje de reprobación de materias y deserción escolar muy altos, además de una muy baja eficiencia terminal, estos fenómenos pueden estar relacionados con el currículo rígido y especializado, métodos obsoletos de enseñanza y de evaluación de los alumnos, en este último rubro las investigaciones sobre el desempeño académico pueden ayudar a mejorar las formas en las que ésta se lleva a cabo (Landeta, Cortés, & Gama, 2011).

El poder predecir el éxito de un alumno es de vital importancia, ya que entre más información se tenga al respecto, la selección de alumnos y la predicción de su desempeño durante y después de sus estudios serán más exactos. Su importancia es tal que ha llevado al desarrollo de exámenes como los realizados por el Centro Nacional de Evaluación, mismos que son el EXANI I, II y III, con el fin de ayudar a la selección de alumnos, además de desarrollar el Examen General de Egreso (EGEL) para informarse

del desempeño que tienen los egresados de ciertas carreras (Petriz Mayen, Barona Ríos, López Villareal, y Quiroz González, 2010). En ciertos países, entre los cuales se encuentra México, poder tener estudios superiores es sólo para quienes pueden pagarlo o en su defecto para quienes son candidatos para una beca debido a la saturación que hay de las escuelas públicas de orden superior. Cerca del 80% de los alumnos que aplican para escuelas públicas son rechazados (Canton y Blom, 2010). Díaz de Cossio en 1998 (citado por Landeta et al., 2011) da algunas estadísticas de la educación superior mexicana, en éstas muestra que de 100 alumnos en una IES sólo 60 logran acabar las materias en un periodo de 5 años y que de esos 60 sólo 20 se titulan y tan sólo 2 de alumnos lo logran en una edad máxima de 25 años, los demás utilizan un rango de edad más grande para poder graduarse, de los 27 a los 60 años. Las IES tienen un 28% de cobertura y la cobertura en el estado de Chihuahua también es de alrededor del 28%, incluso en el D.F. que encabeza la lista de porcentaje de cobertura sólo tiene poco más de 50% (Tuirán, 2008).

Las autoridades encargadas de entregar becas y evaluar a los candidatos necesitan poder predecir el buen desempeño escolar del alumno para que su inversión no sea desaprovechada. La investigación de factores que afectan o se relacionan con el desempeño académico puede brindar algunas variables relacionadas con el éxito o fracaso de los alumnos y el conocerlas puede mejorar el proceso de selección para becas o programas de educación superior. Debido a que ciertas diferencias individuales, como el estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres, entre otras, pueden aminorar las oportunidades de ser seleccionados, se vuelve menester la prevención de dicho escenario,

de tal suerte que se logren aminorar dichas desigualdades. Logrando con esto una mejor inversión de los recursos económicos en la educación (Muñoz, 1996). La pertinencia en la Educación Superior regularmente se refleja en cuanto a qué tanto las universidades cumplen con las necesidades de la economía en la que se encuentran inmersas. Sin embargo, esa visión ya ha sido rebasada. La Educación Superior también debe satisfacer las necesidades de su sociedad (Tünnerman, 2010). Las IES deben procurar reducir la inequidad social (Vázquez, 2011). Deben preocuparse por una mayor absorción de alumnos, sobre todo de aquéllos con menores oportunidades, para así poder beneficiar en mayor medida a la sociedad.

Se considera que las investigaciones del desempeño académico son importantes, debido a que pueden ayudar al conocimiento de algunas variables asociadas con el éxito o fracaso estudiantil, lo cual a su vez posiblemente ayudaría a una mejor concepción y medición de esta variable. Ya que las mediciones de esta variable, menciona la OCDE en 2011, con frecuencia se hacen por medio de exámenes estandarizados que muchas veces no toman en cuenta las variables que intervienen con el desempeño académico y que están fuera del control de las instituciones educativas.

Objetivo general

Determinar el valor predictivo y explicativo de la religiosidad (religiosidad estandarizada) y el locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) en el desempeño académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Objetivos específicos

- Identificar el desempeño académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Identificar el tipo de locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) de los alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Identificar la religiosidad (religiosidad estandarizada) de los alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Determinar la capacidad de predicción del modelo de regresión en el desempeño académico de los alumnos de la UACJ.

Marco teórico

Desempeño académico

Urbano (2007) realiza una lista de diferentes concepciones del desempeño académico; Borrego (en Urbano, 2007), lo define como el logro del aprendizaje que se alcanza por medio de diversas actividades programadas por el docente con relación a los objetivos desarrollados previamente; Caraballo (citado por Urbano, 2007), dice que es la calidad de actuación de un alumno con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas en una asignatura que es determinada como resultado de un proceso instruccional sistemático. El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, lo define como el proceso que es alcanzado en función de objetivos programáticos previstos, medido por medio de actividades evaluativas (Citado por

Urbano, 2007). Estas definiciones de desempeño académico tienen en común una medición de ciertos conocimientos o de habilidades de los alumnos. También coinciden en que cuentan con objetivos definidos previamente por el docente.

El desempeño académico es la totalidad de diversas y complicadas variables que ejercen su influencia en la persona que está aprendiendo, se le define como un valor atribuible al logro del alumno en los quehaceres escolares. Es medido por medio de las calificaciones, las cuales son valoraciones cuantitativas de la habilidad del alumno (Vélez Van y Roa, 2005 citados por Garbanzo Vargas, 2012; Pérez-Luño et al., 2000).

De acuerdo con Tejedor (2003) las investigaciones sobre el desempeño académico pueden medirlo por medio de las tasas de abandono, de éxito, de finalización, de cambios de titulación y de retraso. Sin embargo, la mayoría de los trabajos utilizan mediciones más tradicionales del desempeño académico como lo son las calificaciones y exámenes. Las calificaciones son el resultado de condicionantes atribuidas al alumno, al profesor y a la institución, lo cual no sólo dificulta el estudio del desempeño académico, sino que también dificulta la comparación entre los resultados de diferentes investigaciones (Garbanzo Vargas, 2012). Un gran número de investigaciones sobre el desempeño académico lo miden a través de las notas/calificaciones obtenidas en los cursos (Tejedor y García-Valcárcel, 2007 citados por Fernández, 2011)). De acuerdo con Fernández (2011) las calificaciones de los alumnos son con mucha frecuencia el principal indicador de su éxito o fracaso en la universidad.

El desempeño académico puede dividirse en el desempeño inmediato y en el diferido, el primero hace referencia a las calificaciones o resultados que el alumno

obtiene durante su período de estudios universitarios y el último es la utilidad de esos estudios una vez finalizada la carrera (Tejedor, 2003).

Debido a que el desempeño académico se relaciona con numerosos factores, varios autores han hecho clasificaciones de éstos (Garbanzo Vargas, 2012; Tejedor, 2003), Garbanzo Vargas (2012) hace una división de dichos factores, los cuales pueden ser internos o externos al individuo. Estos componentes como los describe Garbanzo son sociales, cognitivos y emocionales que a su vez se clasifican en determinantes personales, sociales e institucionales las cuales cuentan con subcategorías.

Las determinantes personales son aquellas variables individuales que se sostiene tienen relación con el desempeño académico, éstas son la competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, aptitudes, inteligencia, sexo, formación académica previa a la universidad y nota de acceso a la universidad (Garbanzo Vargas, 2012).

La competencia cognitiva es la autoevaluación del individuo de su capacidad y habilidades intelectuales, además de la capacidad que piensa la persona de terminar alguna tarea cognitiva específica. La competencia cognitiva se asocia con la persistencia, el deseo de éxito, expectativas académicas y la motivación, estas variables se relacionan también con el desempeño académico (Pelegrina, García y Casanova, 2002, citados por Garbanzo Vargas, 2012). La motivación es subdividida por Garbanzo Vargas (2012) en motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control. La motivación intrínseca es aquella inherente a la actividad, las personas persisten en una

acción por el bienestar o placer que ésta produce por sí misma, en cambio en la motivación extrínseca se persiste en una actividad gracias a la recompensa que se obtendrá por medio de ésta. Ambos tipos de motivación tienen influencia en el desempeño académico. Las atribuciones causales se refieren a la concepción que sostienen las personas de la inteligencia, si piensan que es una capacidad o una habilidad, es decir si puede hacer crecer la inteligencia o no. Las percepciones de control, según Pelegrina, Linares y Casanova (citados por Garbanzo Vargas, 2012) pueden ser internas, cuando se piensa que los resultados obtenidos son inherentes al alumno, o control con los otros cuando los resultados dependen de otras personas y no del alumno, el último tipo de percepción de control que presentan estos autores es el desconocido que es cuando no se sabe a quién se deben los resultados. Las condiciones cognitivas que son las estrategias de aprendizaje sostenidas por el alumno, son el cómo lleva a cabo el alumno la selección, la organización y la elaboración de los conocimientos. Son estados cognitivos del aprendizaje significativo.

El autoconcepto académico se encuentra estrechamente vinculado con la motivación y los resultados escolares que éste obtiene. Es el conjunto de creencias y percepciones que un individuo tiene de sí mismo. El pensar que la inteligencia es susceptible al esfuerzo, la capacidad percibida por el alumno y su desempeño académico previo ayudan a desarrollar un autoconcepto académico positivo. La autoeficacia percibida se relaciona con la motivación intrínseca, ésta ayuda a persistir en las actividades académicas pertinentes y cuando no está presente se ve altamente mermada la autoeficacia percibida de los alumnos. El bienestar psicológico se relaciona

positivamente con el desempeño académico, cuando uno es bueno en el presente se puede inferir que el futuro será modificado positivamente. La satisfacción se refiere al bienestar del alumno con lo que estudia, conlleva a una actitud positiva hacia su carrera y escuela. El abandono hace referencia a si el alumno considera el renunciar a los estudios. La asistencia a clases es que el alumno se presente a los cursos, tiene una alta relación con el desempeño académico. La inteligencia guarda relaciones un tanto moderadas con el desempeño académico a nivel universitario, aunque en otros niveles es una buena variable predictora del mismo. De acuerdo con Castejón y Pérez (1998) las aptitudes están relacionadas con la capacidad de realizar tareas específicas por parte de los alumnos (Citados por Garbanzo Vargas, 2012). El sexo, a pesar de ciertos resultados ambiguos, la mayoría de los casos se atribuye un mayor desempeño académico a las mujeres que a los hombres. Formación académica previa a la universidad, el desempeño académico previo del alumno es una variable con alto poder predictivo, su desempeño en la secundaria y en la preparatoria ayudan a predecir su desempeño en la educación superior. Nota de acceso a la universidad, esta variable junto con el desempeño previo son grandes predictores del futuro desempeño académico del alumno, la nota de acceso a la universidad entra en la dimensión institucional de los determinantes del desempeño académico debido a que tiene que ver con las políticas educativas de ingreso (Garbanzo Vargas, 2012).

Siguiendo la clasificación de Garbanzo Vargas (2012) las determinantes sociales son las variables de índole social que con base en investigaciones previas se sabe se relacionan con el desempeño académico, estas variables pueden interactuar con ellas mismas o con las determinantes personales o institucionales. Son las diferencias sociales,

el entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o de los adultos responsables del alumno, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas.

Las diferencias sociales se refieren a las desigualdades sociales y culturales que afectan al desempeño académico. El entorno familiar es la forma en que la familia interactúa, las prácticas democráticas dentro de la familia y un buen ambiente familiar se relacionan positivamente con la motivación y otras variables del alumno que ayudan a un buen desempeño académico, en cambio un pobre ambiente familiar se relaciona con lo contrario, es decir un desempeño académico indeseable. Nivel educativo de los progenitores o de los adultos responsables del alumno, se ha encontrado que este factor tiene incidencia en el desempeño académico de los alumnos, sin embargo, el nivel educativo de la madre ha demostrado tener un mayor efecto en el desempeño, se teoriza que esto se debe que en la mayoría de los hogares son las madres las que se encargan de la educación de los hijos. El capital cultural se refiere a las herramientas con las que los alumnos cuentan en sus hogares, como libros, internet y dinámicas o experiencias familiares que ayuden a que el conocimiento se desarrolle. Contexto socioeconómico, la evidencia basada en varios estudios ha llevado a establecer que esta variable se relaciona con el desempeño académico, si se proviene de un nivel socioeconómico bajo lo más probable es que se tengan pocas oportunidades en el ámbito académico y que el desempeño sea bajo (Garbanzo Vargas, 2012). Las variables demográficas, se ha encontrado que el lugar de procedencia y otros factores de esta índole se relacionan con el desempeño académico, debido a su posibilidad de facilitar y dificultar el estudio (Garbanzo Vargas, 2012).

Las determinantes institucionales, según Carrión (2002) son las variables no personales, inherentes a la institución que se encuentran relacionadas con el desempeño de los alumnos (Citado por Garbanzo Vargas, 2012). Pueden interactuar entre ellas con las determinantes personales y sociales. Estas determinantes se componen de la elección de los estudios según interés del alumno, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación alumno – profesor y pruebas específicas de ingreso a la carrera.

La elección de los estudios según interés del alumno es el cómo llegó el alumno a estar en el programa educativo en el que se encuentra, si fue su primera opción, si fue rechazado en otra carrera o no pudo entrar a otra por el motivo que sea. Esta variable se relaciona con las de corte personal debido a que es muy influenciada por la orientación vocacional. La complejidad en los estudios es el grado de dificultad de los cursos que lleva el alumno. Las condiciones institucionales van desde la infraestructura de la universidad hasta la formación de los docentes, se ha encontrado que las variables de este tipo pueden influenciar el desempeño académico positiva o negativamente. Dentro de este rubro se encuentran factores del docente como su forma de evaluar y factores de la institución como las formas de ingreso a la carrera. Los servicios institucionales de apoyo son servicios que la institución ofrece a sus alumnos, desde apoyo psicológico hasta becas. Ambiente estudiantil, la competitividad puede facilitar o dificultar el aprovechamiento y la solidaridad en el contexto estudiantil puede afectar positivamente el desempeño académico de los alumnos. Relaciones alumno-profesor, cómo se den estas relaciones puede afectar al desempeño de manera favorable o desfavorable. Por último,

las pruebas específicas de ingreso a la carrera son aquéllas que además de los exámenes de admisión son necesarias para ingresar a un programa de educación superior, como una especie de criterio de admisión (Garbanzo Vargas, 2012).

Valle et al., (1999) realizaron un modelo basado en factores cognitivo-motivacionales capaz de explicar el 50% de la varianza del desempeño académico. Según Pérez-Luño et al., en su estudio realizado en el año 2000, la asistencia a clases se relaciona con la motivación y la ausencia se relaciona con abandono y problemas de repetición, encontraron que con mayor asistencia mayor desempeño académico (Citados por Garbanzo Vargas, 2012). La motivación se relaciona positivamente con el desempeño académico en matemáticas de los alumnos (Petriz Mayen et al., 2010). (Griffin, MacKewn, Moser y VanVuren (2013) la motivación obtuvo una correlación positiva más fuerte con el desempeño académico medido por *Grade Points Average* (GPA).

Canton y Blom en el 2010 concluyeron que el apoyo de becas ayuda a un mejor rendimiento académico. Estudiaron a alumnos que contaban con apoyo económico de la Sociedad de Fomento para la Educación Superior (SOFES). Los participantes acudían a universidades privadas en México. Los investigadores descubrieron que, igualando las demás características de los alumnos, aquéllos con el apoyo económico lograban un mejor desempeño académico que los que no tenían.

También se ha hallado que el rendimiento se relaciona positivamente con la ética, es decir, alumnos con un promedio más alto son menos propensos a realizar actividades consideradas como poco éticas (R. Z. Elias, 2011). Se ha reportado una diferencia de desempeño académico en función del sexo. Las mujeres suelen presentar mayores

promedios en los ámbitos escolares que los hombres. En un estudio longitudinal en Estados Unidos las mujeres presentaron mayores calificaciones en el *Grade Point Average* (GPA) que los hombres (Mooney, 2010). Las mujeres obtienen un mayor desempeño académico que los hombres, además de reportar una mayor satisfacción con sus carreras según el estudio de Gómez Sánchez, Oviedo Marin, y Martínez López en 2011 realizado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En otro estudio realizado en España también se encontró que las mujeres tienen un mejor desempeño académico que los hombres (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2004).

A pesar de no ser la única variable que influye en el desempeño académico, la inteligencia ha demostrado tener un impacto considerable en él. Principalmente, cuando se utilizan pruebas para medir el desempeño, ya que como Pinillos en 1988 (citado por González Fontao, 1997) describe es muy difícil que un test de inteligencia no requiera de conocimientos previos y que una prueba de rendimiento académico no requiera de habilidades intelectuales. González Fontao en 1997 encontró que los alumnos con una alta inteligencia reportaban un mejor desempeño académico en Ciencias Naturales, Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas, Educación Plástica y Visual y el desempeño académico total. Sin embargo, Duckworth y Seligman (2005) realizaron una investigación cuyos resultados arrojaron que la autodisciplina era un mejor predictor del desempeño académico que la inteligencia. Se ha encontrado que la inteligencia y la personalidad explican cierta varianza del desempeño académico, también se ha descubierto que la inteligencia pierde parte de su poder predictivo del desempeño en la

universidad debido a que hay una menor variación de inteligencia en este nivel escolar (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007).

Rodríguez et al., (2004) encontraron en su estudio que el desempeño académico previo a la universidad, así como la nota de acceso a la misma son excelentes predictores del desempeño académico en la educación superior. Tejedor (2003) establece en su investigación que el desempeño académico previo del alumno explica alrededor del 80% de la varianza total de esta variable. Heredia Escorza, Vinicio y Meza (2007) reportaron en su trabajo con alumnos de primaria que el tiempo de traslado a la escuela puede relacionarse negativamente con el desempeño académico.

De acuerdo con Garbanzo Vargas (2012) debido a la globalización, a partir de 1990 en América Latina se le dio énfasis a la calidad de la educación superior, porque se sostenía que así era como se podían crear las herramientas necesarias para cumplir las demandas exigidas por un mundo globalizado. Estas exigencias propiciaron a que en Latinoamérica se diera un gran crecimiento de IES, muchas de éstas privadas. El número de alumnos en la universidad aumentó y las IES públicas no podían dar abasto a tal demanda, por lo que instituciones privadas se encargaron de los alumnos que no eran aceptados en las escuelas públicas, además éstas sufrieron de cortes presupuestales, por lo que el número de universidades creció, pero no con ello la calidad. Éste es pues el panorama de las IES.

Variables predictoras

Esta investigación abordará las variables a relacionar con el desempeño académico; religiosidad y locus de control, desde la psicología. La American Psychological Association (2014) define a esta ciencia como:

La Psicología es el estudio de la mente y el comportamiento. La disciplina abarca todos los aspectos de la experiencia humana— desde las funciones del cerebro hasta las acciones de las naciones, desde el desarrollo infantil al cuidado de los ancianos. En cada escenario concebible de centros de investigación científica a servicios de salud mental, “el entendimiento del comportamiento” es la empresa de los psicólogos.

Dentro de la psicología hay diferentes áreas, que estudian la mente y el comportamiento en contextos específicos, una de éstas es la psicología social, la cual es la investigación científica de los procesos cognitivos, emotivos y conductuales de los individuos en un contexto social. Es decir, utiliza el método científico para hacer averiguaciones sobre el pensamiento, las emociones y el comportamiento de las personas en relación con otras (Kassin, Fein y Markus, 2010).

El hombre busca la causalidad de las cosas, es una de sus características inherentes. Esta característica la comparten todos los seres humanos, el hombre se puede preguntar sobre el origen de una enfermedad o cosas triviales como el porqué es rechazada una propuesta para ir al cine (Vazquez y Manassero Mas, 1989). Dentro de la psicología social se estudia la atribución, la cual es la forma en que las personas dan causas al comportamiento y eventos en los que se ven envueltos ellos u otros individuos. La teoría de la atribución se encarga concretamente de estudiar estos procesos por los cuales los individuos buscan la causalidad. Es importante aclarar que no hay una teoría de la atribución, sino varias y cada una de ellas se enfoca en diferentes aspectos para

determinar las causas del comportamiento de las personas (Harvey y Martinko, 2009; Kelley y Michela, 1980; Vazquez y Manassero Mas, 1989; Weiner, 1992).

Locus de control

Las atribuciones son procesos que se llevan a cabo en numerosas ocasiones durante el día, muchas veces el proceso se desarrolla en automático. A pesar de ser procesos automáticos las atribuciones ayudan a las personas a sobrellevar los cambios que hay en su medio ambiente, cuando se presentan resultados deseables es por medio de éstas que las personas se dan cuenta de qué es lo que las llevó a eso y así repiten las acciones que juzgan desencadenaron ese resultado. Por otra parte, si un individuo se encuentra con resultados negativos o desagradables, por medio de las atribuciones determinará qué acciones o factores causaron esos resultados y evitará que se vuelvan a dar en un futuro (Harvey y Martinko, 2009).

Vazquez y Manassero (1989) clasifican las teorías de la atribución en cuatro marcos: el de Heider en 1958, el de Jones y Davis en 1965, el de Kelley en 1967 y por último el de Weiner en 1985. Además de estos marcos, se encuentran otros más específicos como la teoría de la autopercepción de Bem en 1967 y 1972, la teoría de la labilidad emocional de Schachter en 1964 y la teoría del locus de control de Rotter en 1966. Esta última es la que será utilizada en esta investigación.

El estudio de la motivación se enfoca en el tipo de actividades que los individuos deciden llevar a cabo, el porqué del inicio de una actividad, qué hace que un individuo continúe con ella y no otra (Weiner, 1992). El estudio de la motivación humana en la

psicología ha llevado a tres concepciones del ser humano; la primera que tiene al hombre como una máquina que responde a impulsos e instintos, la segunda que lo ve como a un ser que utiliza todo el conocimiento al que tiene acceso para tomar la mejor decisión y la tercera concepción, que hace del hombre una especie de juez que no utiliza simplemente la razón para tomar cursos de acción (Weiner, 1992). Según esta clasificación, la teoría del aprendizaje social de Rotter y el concepto de locus de control que de ella se deriva, entra en la segunda concepción del hombre, como un ser “que todo sabe” y que utiliza el conocimiento para llevar a cabo sus planes.

La teoría del aprendizaje social (TAS) de Rotter busca la explicación del comportamiento en situaciones sociales complejas; para lograr la explicación, se ocupa de la relación/interacción de las personas y su ambiente. Un postulado central de esta teoría es del comportamiento orientado a las metas y que el aprendizaje se logra a través de las experiencias con otros, los individuos buscan la mayor obtención posible de reforzadores positivos en cualquier situación; mientras los individuos se desarrollan escogen nuevas experiencias y vistas de la realidad, basados en experiencias previas y paradigmas, así es como se forma la historia de aprendizaje social. Se puede predecir el comportamiento tomando en cuenta los componentes de la historia del aprendizaje social de un individuo, utilizando los valores y expectativas para obtener un determinado reforzamiento en diferentes situaciones (Rotter, Chance y Phares, 1972).

En la TAS se sugiere que la unidad adecuada para el estudio de la personalidad es la interacción del individuo con su ambiente significativo. Cuando se llevan a cabo las predicciones de comportamiento basados en el nivel unitario/molecular o en el

general/molar, las condiciones pasadas y presentes deben ser tomadas en cuenta; tres conceptos moleculares son considerados para predecir el potencial de comportamiento (PC), estos son la expectativa (E), el valor de reforzamiento (VR) y la situación psicológica (SC), los conceptos molares son el potencial de necesidad (PN), valor de necesidad (VN), libertad de movimiento (LM) y la situación psicológica (SP). El PC es una función de la E y el VR, mientras más altos sean E y VR, es más probable que cierto comportamiento se dé. La probabilidad de que una persona presente un comportamiento dado en una determinada situación (PC) se basa en lo que ésta valora (VR) y en qué tanto piensa que va a tener éxito en obtener ese reforzador (E). El PC es la probabilidad de que un determinado comportamiento se presente en una situación específica, es un concepto variable, se puede decir que un comportamiento “a” tiene mayor probabilidad de llevarse a cabo sobre un comportamiento “b”. Para estimar el PC se mide la frecuencia de un comportamiento en una serie de situaciones similares, es decir el número de veces que un individuo haya presentado algún comportamiento determinado en varias situaciones con características en común. La E es la probabilidad que sostiene el individuo de obtener cierto reforzador debido a cierto comportamiento específico en una situación determinada. La E no depende del valor que el individuo tenga del reforzador. La E es una función de las experiencias específicas de cierta situación en el pasado y la generalización de expectativas de un cierto reforzador en situaciones similares experimentadas por el individuo. Cuando una situación es demasiado específica y hay experiencias muy similares, la expectativa más específica de todas las expectativas será la que se tome en cuenta en lugar de la expectativa general en situaciones similares. El valor

de reforzamiento es la preferencia de que un reforzador ocurra, suponiendo que es igualmente probable que otro sea el que ocurra este concepto es situacional. Suele ser estable. Pero si un reforzador con un alto valor tiende a aparecer con alta frecuencia, será más valorado. En cambio, cuando un reforzador valorado no aparece, tenderá a ser menospreciado por la persona. La situación psicológica SP es una interacción de estímulos internos y externos experimentados por el individuo. El comportamiento siempre ocurre en una determinada situación, nunca en un vacío. Ninguna situación es completamente igual a otra, por lo tanto, cada una puede suscitar diferentes tipos de comportamiento. Las necesidades y expectativas son modificadas por la situación, lo cual modifica el comportamiento (J. Rotter et al., 1972).

Pero en esta concepción sólo se toma en cuenta una situación, un reforzador y un comportamiento, lo cual rara vez es el caso en el día a día de las personas. Para tomar en cuenta la complejidad de la vida humana, Rotter et al., en 1972 plantean los conceptos más amplios. El PN es un equivalente general del PC, el cual equivale a la “media de potencialidad de que un grupo de comportamientos funcionalmente relacionados, dirigidos a obtener un reforzador o un conjunto de reforzadores similares en un determinado segmento de la vida de un individuo” (citado por Shermack, 1996). “La necesidad es la tendencia de una persona a comportarse de cierta manera en cierta situación” (Liverant, 1958 citado por Shermack, 1996). Rotter utiliza seis categorías de necesidad; la necesidad de reconocimiento-estatus, de protección-dependencia, de dominación, de independencia, de amor y afecto y de confort físico. En la práctica las conductas que se utilizan para la determinación del PN son las que se encuentran

específicamente encaminadas a la obtención de cierto grupo de reforzadores relacionados. El potencial de necesidad PN depende de los reforzadores deseados y la expectativa de obtenerlos (Rotter, 1954), estudiar puede estar relacionado con la necesidad de estatus en el contexto escolar y a un grupo de reforzadores como la aceptación de los compañeros y el favor de los profesores. Estudiar se puede componer de leer, poner atención en clase y hacer notas. Varios comportamientos que reflejan una necesidad están relacionados en cuanto a su función y se dirigen a reforzadores similares. El VN es la preferencia que tiene determinado grupo de reforzadores sobre otros. El VN Puede inferirse por medio de entrevistas e instrumentos aplicados a los individuos. Por último, la libertad de movimiento LM (corresponde a la expectativa) se toma como la expectativa de tener satisfacciones positivas debidas a un determinado grupo de comportamientos dirigidos a obtener determinados reforzadores relacionados. Alguien con alta expectativa de obtener los reforzadores relacionados con esa área de necesidad, tiene una alta libertad de movimiento respecto a esa necesidad (Rotter et al., 1972).

La atribución que hace el individuo del reforzador que recibe después de realizar alguna actividad, puede percibirla como contingente a su comportamiento o a un factor externo a sí mismo, estas atribuciones se basan en experiencias anteriores (Rotter, 1966). Según Rotter (1966), se pueden hacer atribuciones internas o externas y éstas son lo que se conoce como locus de control. El reforzamiento es un factor importante para el desarrollo de habilidades y de nuevos aprendizajes. Los reforzadores pueden ser percibidos de diferente forma, algunos individuos pueden percibirlos como causados por sus acciones, mientras que otros individuos quizá los atribuyen a otras razones (Rotter,

1966). El locus de control es definido como la medida en que un individuo juzga los sucesos que pasan en su vida, como causados por sus propias acciones. Entonces el locus de control es pensar que cierta respuesta influenciará o no la obtención de un reforzador. El locus de control es conceptualizado como una determinante de la expectativa de éxito de las personas. Es una especie de expectativa generalizada que determina si un comportamiento es instrumental para la obtención de una meta, independientemente de la naturaleza de la meta o el reforzador, entonces para predecir el comportamiento o PC utilizando el locus de control es necesario enfocarse en la expectativa E del individuo ya que independientemente del valor que otorgue el individuo a cierto reforzador VR no hará nada para obtenerlo si no piensa que le es posible lograrlo (Weiner, 1992).

El locus de control involucra la percepción de una persona en cuanto a su habilidad para modificar o controlar su medio ambiente. Cuando una persona piensa que los acontecimientos que tiene en su vida son resultado de su comportamiento se sostiene que cuenta con un locus de control interno, en cambio, si juzga que sus acciones no tienen efecto en los resultados que obtiene y que más bien éstos obedecen a criterios ajenos o externos a él, tales como la suerte, el destino o Dios, cuenta con un locus de control externo (Rotter, 1966).

Rotter se interesó por las diferencias que había cuando una persona juzgaba que la obtención de reforzadores en una actividad es determinada por la habilidad o por el azar. Descubrió que, con determinadas tasas de reforzamiento fijas en ambas situaciones de habilidad o azar, la extinción de la respuesta es diferente. Se preguntó si habría diferencias individuales en cuanto a clasificar una situación como de azar o habilidad, es

decir que una persona tiende a juzgar las situaciones en las que se ve envuelta como más de azar o de habilidad (Rotter, 1966).

Antes de la definición y escala de locus de control de Rotter ya se habían hecho intentos para medir el concepto, como los de Phares en 1955 y James en 1957 (Rotter, 1966) pero éstos nunca fueron publicados. Al principio Rotter hablaba de un aspecto dicotómico en cuanto a la percepción del control en la vida de un individuo por lo que Tamayo llamó a su teoría unidimensional (Citado en Oros, 2005). Nuevos aspectos sobre la teoría se han desarrollado, haciéndola un poco más compleja del simple locus de control interno y externo. Debido a la incapacidad para explicar ciertos eventos, como el éxito o fracaso se han hecho divisiones tanto del control interno como del externo, dejando atrás el aspecto unidimensional de la teoría del locus de control. Levenson, en 1973 separó el locus de control externo en otros poderosos y el azar. Sostenía la hipótesis de que personas que pensaran que el universo era controlado por otros (otros poderosos) y personas que pensaran que no había control o un patrón en lo absoluto (azar), se comportarían de manera diferente y la escala de Rotter no podía discernir entre estos tipos de externalidad. Con los resultados que obtuvo en su estudio con pacientes psiquiátricos dio apoyo a su hipótesis. Díaz-Loving y Andrade en 1984 (citado por Oros, 2005) hicieron una división del locus de control interno en el control afectivo que se refiere al control que una persona percibe tener gracias a sus relaciones sociales y el control instrumental, en el que los resultados obtenidos por un individuo se deben directamente a sus acciones. La Rosa en 1991 (citado por Palomar y Valdés, 2004) divide el locus de control en: fatalismo/suerte, cuando las personas piensan que los resultados

que obtienen en su vida se deben al azar, la internalidad, cuando los individuos juzgan sus resultados como consecuentes de su esfuerzo, trabajo y capacidad, la afectividad que se refiere a que los sujetos creen que pueden obtener ciertos resultados utilizando sus relaciones afectivas, poderosos del macrocosmos, cuando los individuos piensan que personas lejanas (políticos) a ellos pueden tener control sobre su vida y por último poderosos del microcosmos, cuando los sujetos juzgan que personas cercanas a ellos (padres o jefes) pueden ejercer control en su vida.

De acuerdo con Oros (2005), el locus de control ha desarrollado al menos cinco dimensiones, las cuales son; el medio de control, agente de control, objeto de control, momento de control y sucesos. El medio de control es la vía por la que se ejerce el control, si es ejercido internamente, puede ser instrumental o afectivo, si es externo puede ser percibido como ejercido por otras personas sobre el individuo (otros poderosos) o por fuerzas ajenas al individuo como el azar o el destino (fatalismo). El agente de control es quien ejerce el control, puede ser a nivel personal o colectivo. El objeto de control, son las personas o instituciones sobre las que se ejerce el control. En los sucesos, se toman en cuenta el éxito o fracaso ya que éstos pueden tener diferente atribución en un mismo individuo. Por último, el momento de control, se refiere a las atribuciones hechas a los éxitos o fracasos pasados modifican las expectativas futuras.

Ha sido reportado que los países más individualistas tienden a ser más internos en cuanto a su locus, en cambio, los países colectivistas parecen presentar un locus de control externo (García y Reyes, 2000; Spector, Sánchez, Siu, Salgado y Ma, 2004 citados por Laborín Álvarez et al., 2008). México entra en la segunda categoría de países,

lo que indica según estos autores que tiende a la externalidad. Sin embargo, la cercanía de un país individualista como Estados Unidos, parece estar cambiando esta situación en las zonas fronterizas, al menos en Sonora, se experimenta un alejamiento del colectivismo y presumiblemente del locus de control externo (Laborín, 2003 citado por Laborín Álvarez et al., 2008). No obstante, este fenómeno de internalización del locus de control parece estarse dando no sólo en el norte del país, García-Campos y García-y-Barragán (2011) encontraron en su estudio de locus de control y tradicionalismo en Guanajuato que esta variable, el locus de control interno, era mayor a la media teórica propuesta por otros estudios.

Se ha encontrado que el locus de control es un factor psicológico que impacta en la salud de las personas. Las personas con locus de control interno muestran un mayor número de comportamientos positivos en las áreas de medicación, citas con el médico, buscar información, llevar dietas saludables y dejar de fumar (Wallston y Wallston, 1978). Gwandure y Mayekiso (2010) reportan que los individuos que mostraron un locus de control externo estuvieron menos dispuestos a tomar medidas para prevenir el VIH. Jacobs-Lawson, Waddell y Webb (2011) apuntan que esta variable (locus de control) influencia las decisiones que toman las personas respecto a la salud. Ryan y Francis (2012) señalan que un locus de control interno se asocia con una mejor salud. El locus de control externo aumenta las posibilidades de desarrollar una enfermedad mental cuando experimentan eventos negativos (Dalgard y Lund Håheim, 1998). Las personas que realizan actividades físicas más frecuentemente tienden a tener un locus de control interno y ejercitarse se relaciona con un mejor bienestar psicológico (Hassmén, Koivula y

Uutela, 2000). Spector et al., (2002) encontraron en su estudio con muestras de diferentes países que el locus de control interno se relaciona positivamente con el bienestar tanto dentro como fuera del área de trabajo. El locus de control interno es uno de los rasgos que mejor predicen el desempeño en el trabajo y la satisfacción con el mismo (Judge y Bono, 2001). Los individuos que reportan un locus de control externo tienden a tener una menor satisfacción laboral (Bond y Bunce, 2003). Zdanowicz, Janne y Reynaert (2004) dieron en su estudio con que los adolescentes enfermos presentaban un mayor locus de control externo que los sanos, tanto en el factor de azar como de otros poderosos.

Además de relacionarse con la salud, parece haber una diferencia de locus de control en torno al sexo y a la edad en ciertas poblaciones, las mujeres y los hombres mayores tienden a tener un locus de control externo (Fiori, Brown, Cortina, & Antonucci, 2006). Jain y Singh (2008) también dieron con que las mujeres suelen ser más externas que los hombres, además de llegar a la conclusión de que las personas con un locus de control interno son cognitivamente más complejas que aquellas con un locus de control externo, es decir, que las primeras buscan una mayor cantidad de información de su medio social para utilizarla a su favor. En cambio, Vera y Cervantes (2000) no obtuvieron diferencias en cuanto locus de control entre hombres y mujeres, ni por edad. Boss y Taylor (1989) tampoco dieron con diferencias por sexo. García-Campos y García-y-Barragán (2011) informan en su estudio que el locus de control externo guarda una relación positiva con el tradicionalismo.

Fiori et al. (2006) encontraron una relación negativa entre religiosidad y locus de control interno, al menos en hombres jóvenes. Wong-McDonald y Gorsuch (2004)

dividen el locus de control en externo e interno, dentro del último se encuentra el control personal; el control externo se divide en suerte y en “otros poderosos”, habla del “Control de Dios” que integra ambas formas de locus debido a que tanto Dios es una fuerza externa como la “presencia divina” dentro de cada uno. Dios hace al ser humano con poder sobre su entorno, pero también hace al entorno y es un agente externo al ser humano. Un tipo de religiosidad intrínseca se correlaciona con el locus de control interno, mientras que el tipo de religiosidad externa o extrínseca se relaciona con el locus de control externo.

Dentro del área escolar los investigadores afirman que hay una relación entre el locus de control y diferentes variables académicas que pueden a su vez relacionarse con el desempeño académico. Amalguer en 1998 indica que los alumnos que cuentan con las calificaciones más altas se rigen por un locus de control interno (citado por Navarro, 2003). Se ha encontrado que el desempeño académico es influenciado positivamente por un locus de control interno (Nejati, Abedi, Aghaei, & Mohammadi, 2012). Además, a mayor locus de control externo mayor posibilidad de deserción escolar según afirma Navarro (2003). Gifford, Briceno-Perriott y Mianzo (2006) encontraron que el locus de control podía predecir el desempeño académico. Los alumnos en cursos más avanzados presentan una mayor internalidad que los alumnos en cursos regulares, también son más internamente responsables de sus fallas académicas (Boss & Taylor, 1989). El locus de control interno se relaciona con el nivel de estudio, las personas con más años de estudio presentan un locus mayor de locus de control interno que aquéllas con menos años de estudio (García-Campos y García-y-Barragán, 2011). Incluso se ha encontrado que el

locus de control interno se relaciona con la asistencia de los alumnos a tutorías lo cual puede tener un efecto positivo en el desempeño académico (Opayemi, 2012).

Religiosidad

La mayoría de las religiones tienen que ver con un Ser Supremo, Pettazoni (1996) describe que en este concepto invariablemente se encuentran involucradas razones de gran importancia para que el hombre pueda existir; dicha concepción es causada por las ansiedades existenciales del hombre, provoca la estructura del ser supremo y se modifica por las condiciones contextuales inherentes al hombre. Eliade Kitagawa (1996) refieren que para entender un pueblo es necesario entender su religión y en un mundo donde se tiene la obligación de conocer sobre otros pueblos es necesario conocer sobre sus religiones; la interacción de las religiones puede producir conflicto o un mayor autoconocimiento, el hombre, aunque no tenga religión, vive rodeado de personas que sí la practican, es por ello que es necesario su estudio para que esta interacción lleve al autoconocimiento y no al conflicto. Eliade (1996) sostiene que la religión solamente debe estudiarse desde el ángulo de la misma, ya que de no ser así se pierde la noción de “lo sagrado”, sin embargo, en esta investigación se verá a la religión como Pargament (2002) la toma, una dimensión psicológica del hombre cuyo estudio es importante debido a los resultados ambiguos que el estudio de ésta ha arrojado. Pargament (2002) enfatiza que la religión le brinda una especie de seguridad existencial al individuo, debido a que proporciona respuestas a preguntas como ¿qué pasa después de morir? ¿Cuál es el significado de la vida? Entre otras. Estudios actuales muestran que la religión puede

ayudar a reducir el estrés, puede tener efectos positivos en la recuperación de problemas de salud y disminuir los sentimientos de soledad (Pirutinsky et al., 2011; Rivera-Ledesma y Montero-López Lena, 2007) Por otro lado también el carecer de religión tiene sus desventajas como el recibir una percepción negativa de los individuos que los rodean y que sí profesan una religión, esto se encuentra en un metaestudio realizado en 2012 (Weber, Pargament, Kunik, Lomax, y Stanley, 2012). Sin embargo, los países que cuentan con un mayor porcentaje de personas ateas suelen tener una mejor calidad de vida, la mayoría de los ateos son hombres, las personas sin religión son más tolerantes y éstas de hecho son blanco de prejuicios (Martínez-Taboa, Varas-Díaz, López-Garay, & Hernández-Pereira, 2011).

Para Kitagawa (1996), la religión es la expresión particular de un modo general de respuesta del hombre a la Realidad Última. La religión es un concepto que implica entre otras cosas la rendición de los deseos e impulsos humanos con el fin de alcanzar una totalidad; la Magill's Encyclopedia of Social Science Psychology (Piotrowaki, 2003) la define de la siguiente forma:

La palabra “religión” cuenta con dos raíces latinas: religio y legare. Legare denota un proceso de re consolidación o de reconexión. Religio significa frenar o contener, que implica que un propósito de la religión es detener los impulsos y motivos humanos. La religión puede ser entendida, entonces, como una fuerza que reconecta la fragmentación humana con un sentido de integridad y detiene los impulsos y motivos problemáticos. Debería notarse que ninguna deidad es mencionada o implicada en esta definición. Así, la religión puede involucrar una reconexión con Dios, la naturaleza, el ser, alguna fuerza cósmica, o casi cualquier otra cosa mientras uno se esfuerce para estar completo o entero. (p. 1322)

La religiosidad es la actitud que una persona tiene hacia la religión, las actitudes son hábitos que se aprenden para responder a ciertos estímulos sociales, las actitudes

cuentan con un componente cognitivo, afectivo y conductual. Las personas tienen, entonces, lo que piensan de o sobre la religión, es decir es buena o mala, útil o inútil, si piensan que es lo más importante en su vida o si es sólo otro aspecto de ella; el cómo se sienten al respecto de ella, si sienten que es necesaria o no; y lo que hacen en, con, por o hacia ella, si van a la iglesia, si oran en dirección a la Meca, si no comen carne de ciertos animales, etcétera (Piotrowski, 2003).

México es un país altamente religioso, sólo el 4.5% de la población mexicana reportó no tener religión en el 2010 y en el estado de Chihuahua el porcentaje es de 7.4 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2011). Moral de la Rubia (2010) encontró en su estudio realizado en una universidad pública al noroeste de México, que el catolicismo ha perdido su rigurosidad y que el cristianismo posee a los individuos más religiosos, creyentes y practicantes. México es una “comunidad moral” (comunidades altamente religiosas), en contextos como éste, la religiosidad puede tener efectos directos o indirectos en la conducta (Stark y Bainbridge, 1996 citados por Marsiglia, Ayers, y Hoffman, 2012). Según la revisión de Zuckerman en el 2009, México cuenta con sólo un 7% de ateos, mientras que en países europeos el porcentaje llega a ascender hasta el 64% (Martínez-Taboa et al., 2011). Las investigaciones sobre religiosidad en México son diferentes de las realizadas en Estados Unidos ya que en el último hay una mayor pluralidad de religiones y la religión católica no es la dominante (Benjamin y Buck, 2009, citados por Marsiglia et al., 2012).

De los precursores del estudio de la religión dentro del marco psicológico se encuentran Schleiermacher con su obra *Psychologi* y James que hace una división de la

religión en institucional y personal además de diferenciar entre religiosidad sana y enfermiza (citados por Quiceno y Vinaccia, 2009). Las formas en las que los psicólogos han abordado la religión han sido con algún tipo de juicio positivo o negativo de la misma, Skinner escribe sobre ella que es una práctica punitiva y que explota, Freud sostenía que la religión era una ilusión, un mecanismo de defensa y una forma de neurosis, Jung hace una concepción más positiva de la religión como una fuente de balance para los hombres, Maslow y sus experiencias pico son otro ejemplo de las visiones positivas de la religión (citados por Meier, Minirth, Wichern y Ratcliff, 2003; Pargament, 2002; Sedikides, 2010). Allport es el primero en llevar la religiosidad al estudio psicológico, primero con sus estudios sobre religiosidad madura que se refiere a una religiosidad que no es estática ni cerrada y la religiosidad inmadura que refleja egoísmo, después estos términos de religiosidad evolucionan a la religiosidad intrínseca y extrínseca respectivamente (Rivera-Ledesma & Montero-López Lena, 2007). Allport y Ross (1967) afirman que las personas religiosas pueden clasificarse en dos tipos, las personas se encuentran en una línea recta con la orientación intrínseca en un extremo de esta línea y la orientación extrínseca en el otro extremo. Las personas con una orientación intrínseca tienden a dar a la religión un papel central en su vida, es lo más importante para ellos, absorben, aceptan y entienden las creencias de su religión por completo y de hecho adaptan sus demás necesidades a la religión, para las personas con este tipo de religiosidad la religión es un fin en sí misma. En cambio, aquéllas con una orientación extrínseca ven a la religión como algo útil, una herramienta para hacer lazos sociales. En su estudio sobre religiosidad y prejuicios, los autores se dieron cuenta que las personas

con una religiosidad intrínseca eran las menos prejuiciosas, seguidas de las personas con una religiosidad extrínseca y descubrieron otra clasificación, la orientación indiscriminadamente pro-religión, las personas con esta orientación fueron las más prejuiciosas de todas.

En 1989 Gorsuch y McPherson dividen la religiosidad extrínseca de Allport en extrínseca-social enfocada a las recompensas sociales y extrínseca-personal que se enfoca al confort, la seguridad y la protección. Herek (1987) encontró que las personas con una religiosidad extrínseca son más prejuiciosas que las personas de religiosidad intrínseca en cuanto a la raza, pero en cuanto a la orientación sexual, los individuos con religiosidad intrínseca parecen ser más prejuiciosos. La religiosidad intrínseca se relaciona negativamente con los pensamientos de muerte en situaciones peligrosas, además las personas con esta orientación intrínseca suelen no apoyar la hostilidad entre grupos (Golec de Zavala, Cichocka, Orehek y Abdollahi, 2012).

Más recientemente Pargament (2002) hace una crítica de cómo los psicólogos han abordado a la religión, siempre distanciándose de ella, además tomándola como un rasgo uniforme; el autor llega a la conclusión de que diferentes formas de religiosidad se encuentran relacionadas con diversas variables, entre ellas una religiosidad internalizada, motivación intrínseca y una relación segura con Dios se relaciona positivamente con el bienestar general. En cambio, una religiosidad impuesta y con una débil relación con Dios es relacionada negativamente con el bienestar. Pargament (2002) sostiene que incluso el fundamentalismo religioso tiene ventajas, como la seguridad existencial que brinda a aquellos que lo practican, aunque también se relaciona con la hostilidad y

diferenciación entre grupos. La religiosidad es de particular ayuda a grupos marginados, como las minorías. Por último, apunta que la religiosidad es muy valiosa en situaciones estresantes.

Una persona religiosa es aquella que busca un fin sagrado en la vida o toma caminos relacionados o conectados a lo sagrado, esta definición de la religión abarca diferentes formas de pensar, de actuar, de sentir; estas formas pueden ser establecidas desde lo personal y no tener mucho que ver con instituciones religiosas o por el contrario estar basadas en los preceptos marcados por éstas (Pargament, 2002). Existen diferentes formas de afrontamiento religioso, entre ellas se encuentra el enfoque autodirigido que es empleado cuando las personas utilizan las herramientas que Dios les ha dado, el enfoque elusivo cuando una persona delega su responsabilidad a Dios, para que éste sea quien resuelva el problema en el que se encuentra y el enfoque colaborativo en el que los individuos trabajan junto con Dios para poder resolver los problemas que los aquejan (Pargament et al. 1988, citado por Pargament, 2002). Se ha encontrado que el enfoque autodirigido se relaciona con una mayor autoestima, además un mayor sentido de control, las personas con un enfoque elusivo presentan menor autoestima, menos sentido de control, pocas habilidades para resolver problemas y mayor intolerancia, el enfoque colaborativo que se relaciona con una mayor autoestima y mayor autocontrol (Pargament et al. 1988, citado por Pargament (2002). Hardesty y Westerman (2009) han encontrado que la religión guarda una relación con la ética en el trabajo sobretodo en cuanto a la visión de Dios. Participantes en su estudio, que creían en un Dios distante demostraban un mayor desarrollo ético que aquéllos con la creencia de un Dios autoritario.

Cuando se presenta incongruencia entre creencias internas y prácticas externas de los adolescentes, éstos corren riesgos de presentar abuso de sustancias (Marsiglia et al., 2012). El involucramiento religioso de la madre de familia se relaciona positivamente con la frecuencia en que los hijos van a servicios religiosos en el futuro (Reinert & Edwards, 2012).

Fiala, et al. (2002) separan la religiosidad en externa e interna, la primera es la participación en actividades religiosas como el ir a la iglesia y la última es la importancia que los individuos dan a la religión a través prácticas personales como la oración (citados por Marsiglia et al., 2012). Koenig y Büssing (2010) utilizan para medir la religiosidad, la religiosidad intrínseca de Allport y agregan los conceptos de religiosidad organizacional y religiosidad no-organizacional; la primera se refiere al grado compromiso religioso de una persona, la religiosidad organizacional se define como las prácticas religiosas públicas (grupos para rezar o para estudiar escritos religiosos) y por último la religiosidad no-organizacional es el conjunto de actividades religiosas que se realizan en privado (rezar solo). La división organizacional/no-organizacional de la religiosidad concuerda con la división externa/interna. La religiosidad organizacional no es meramente la persecución de aspectos sociales e interpersonales de la fe, se requieren deseos internos y espirituales (Dooley, Jones, & Zupko, 2010). La religiosidad y el ir a la iglesia se relacionan positivamente con el miedo a la muerte (Wen, 2010).

Mooney (2010) reportó una relación positiva entre la religiosidad y el desempeño escolar en alumnos. Se ha encontrado que la concordancia de nivel de religiosidad entre hijos y padres está relacionada positivamente con el desempeño escolar (McKune y

Hoffmann, 2007). La religiosidad se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, prácticas como la oración, meditación y el yoga tienen un efecto significativo sobre el bienestar físico y psicológico (Joshi, Kumari, & Jain, 2008). También se ha encontrado una relación positiva entre la religiosidad de jóvenes preparatorianos y su obtención de títulos de licenciatura (Lee, Puig y Clark, 2007).

Hipótesis

H₀₁: El modelo de regresión lineal múltiple basado en la religiosidad (religiosidad estandarizada) y locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) no predice el desempeño académico.

$$\beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = \beta_4 = \beta_5 = \beta_6 = 0$$

H_{a1}: El modelo de regresión lineal múltiple basado en la religiosidad (religiosidad estandarizada) y locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) predice el desempeño académico.

$$\beta_1 \neq \beta_2 \neq \beta_3 \neq \beta_4 \neq \beta_5 \neq \beta_6 \neq 0$$

H₀₂: El modelo de regresión lineal múltiple basado en la religiosidad (religiosidad estandarizada) y locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) no explica variabilidad del desempeño académico.

H_{a2}: El modelo de regresión lineal múltiple basado en la religiosidad (religiosidad estandarizada) y locus de control (internalidad, afectividad, fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos y poderosos del microcosmos) explica variabilidad del desempeño académico.

Método

Diseño

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, exploratorio-no experimental debido a que no se manipula ninguna de las variables; desempeño académico, locus de control, religiosidad, sexo, contar con beca, educación de los padres, religión de los padres e ingreso familiar; transeccional porque se hizo una medición en una sola ocasión y correlacional porque buscó relaciones entre variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) para así poder hacer la regresión lineal múltiple que permitieron saber si el desempeño académico es influenciado por la religiosidad y el locus de control.

Instrumentos

Desempeño Académico

Para medir el desempeño académico se utilizó el promedio acumulado en la carrera de los alumnos.

Religiosidad

Para observar la variable de religiosidad se utilizaron las respuestas de los alumnos al test de religiosidad de Duke.

1. Instrumento: *Escala de Religiosidad de Duke (DUREL Duke Religion Index)*

- a) El instrumento que se utilizó para medir la variable de religiosidad es la Escala de Religiosidad de Duke, elaborada por Koenig, Parkerson y Meador (1997).

Es una escala de 5 ítems que mide religiosidad organizacional, no-organizacional y religiosidad intrínseca. Se utiliza una escala tipo Likert para contestar las preguntas que va de “definitivamente cierto” a “definitivamente falso” (H. G. Koenig et al., 1997). Esta escala contó con una consistencia interna de $\alpha=.87$ al realizar el análisis estadístico de confiabilidad con 729 sujetos de los alumnos de la UACJ, estos resultados se muestran en el apéndice 1.

Locus de Control

2. Instrumento: *Escala de Locus de Control de La Rosa*

- a) El instrumento utilizado para medir la variable de locus de control es la Escala de locus de control de La Rosa elaborada por La Rosa (1986). La prueba consta con 53 reactivos de escala tipo Likert, con 5 valores, con un rango de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo” en una continuidad de valores que van desde 1 (menor valor) hasta 5 (mayor valor), para determinar el nivel de respuesta de los participantes.
- b) La escala de locus de control de La Rosa consta con cinco subescalas; Fatalismo/Suerte con 14 reactivos y un $\alpha = 0.89$, Poderosos del Macrocósmos con 11 reactivos y un $\alpha = 0.87$, Afectividad con 9 reactivos y un $\alpha = 0.83$,

Internalidad con 10 reactivos y un $\alpha = 0.82$ y Poderosos del Microcosmos con 9 reactivos y un $\alpha = 0.78$, sus resultados se pueden observar en los apéndices 2, 3, 4, 5 y 6 respectivamente.

3. Cuestionario sobre variables sociodemográficas: edad, sexo, contar con beca, semestre en curso, ingreso familiar mensual, escolaridad de los padres, religión de los padres y del alumno.

Participantes: Población

De la población de 22,050 alumnos de licenciatura de la UACJ obtenida del anuario estadístico de la UACJ 2012-2013. Se obtuvo una muestra no probabilística por conveniencia de 729 alumnos de los cuatro institutos de la UACJ, de esos 729 sujetos se eliminaron a 14 sujetos que no reportaron promedio y cuya ausencia sesgaba esta variable. La muestra final de 715 alumnos tuvo en edad una $M=21.14$ con una $SD= 3.63$.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

* Se obtuvo un escrito oficial por parte de la coordinación de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada que pidiera fuera otorgado el permiso para aplicar los instrumentos.

* Los sujetos se obtuvieron en los diferentes institutos (ICSA, ICB, IADA e IIT) dentro y fuera de los salones. Se les preguntaba si deseaban participar en la investigación.

* Se les pidió su matrícula y que firmaran un consentimiento en el que bajo condiciones de confidencialidad autorizaran el uso de la información obtenida.

* Se pidió a los alumnos participantes su autorización para solicitar a Servicios Académicos de la UACJ el promedio acumulado personal de manera confidencial por medio de un listado con matrículas y promedios. Autorización aportada a través de la matrícula y firma personal.

*Se aplicaron los instrumentos en forma individual cara a cara en una sola sesión de veinticinco minutos (tiempo suficiente para contestar el total de reactivos) tanto la escala de religiosidad de Duke, la de locus de control de La Rosa y el cuestionario de variables sociodemográficas. Se realizó la aplicación en los espacios de cada instituto de la universidad donde se permitiera el acceso: salones de clase con la anuencia de los profesores, en espacios abiertos, centro de cómputo o en la biblioteca.

* Se codificaron los reactivos de los instrumentos, y se construyó una base de datos utilizando el programa estadístico computacional SPSS (versión 20), se utilizó una continuidad de valores de 1 (menor valor) hasta 5 (mayor valor) en la escala de locus de control y del 1 al 7 en la escala de religiosidad.

* Se introdujeron las puntuaciones de cada ítem a la base de datos en SPSS para obtener los estadísticos descriptivos de las variables religiosidad, locus de control y desempeño académico, edad, religión, sexo, beca académica, semestre en curso, ingreso familiar mensual, escolaridad y religión de los padres.

* Para obtener los resultados en torno a los modelos de impacto de las variables se utilizó el análisis estadístico de regresión lineal múltiple, utilizando para ello el programa estadístico computacional SPSS.

*Se realizó una discusión con base en los resultados obtenidos (el modelo de predicción) y el estado del arte de las variables de la investigación (desempeño académico, locus de control y religiosidad).

*Se realizaron conclusiones y recomendaciones tomando en cuenta lo encontrado en esta investigación con respecto a los objetivos e hipótesis planteadas.

Resultados

Para obtener los resultados, como primer paso se realizó análisis descriptivo de las variables de estudio y las variables sociodemográficas para dar cuenta del comportamiento de cada una de las variables. Para realizar el análisis explicativo, se llevó a cabo un análisis estadístico de Regresión lineal múltiple, con los datos obtenidos de las escalas y con el promedio obtenido de los sujetos de la muestra. Para que un análisis de regresión lineal múltiple pueda llevarse a cabo, la variable dependiente debe ser continua, caso que se da en esta investigación ya que el desempeño académico es de este tipo de variable. Es utilizado este análisis estadístico cuando se cuenta con más de una variable independiente y se busca predecir una variable dependiente. Con este proceso estadístico también se busca cuál de las variables independientes es la que predice de una manera

más precisa a la variable dependiente, por lo tanto, es el análisis estadístico apropiado para lograr los objetivos de este estudio.

Se tomaron en cuenta para este estudio además de la religiosidad y el locus de control, las variables intervinientes (que son las sociodemográficas) para controlar su efecto, mas no para formar parte del modelo; La variable sexo, que se ha encontrado relación con las tres variables (Fiori et al., 2006; Garbanzo Vargas, 2012; Gonzalez, 2003; Mooney, 2010), Variable edad que está relacionada con el locus de control y religiosidad (Fiori et al., 2006), variable estatus socioeconómico por su relación con el desempeño académico (Garbanzo Vargas, 2012; Gonzalez, 2003; Mooney, 2010), variable grado académico de los padres porque se relaciona con el desempeño académico (Garbanzo Vargas, 2012; Gonzalez, 2003; Mooney, 2010) y por el último la variable religión de los padres, ya que se encuentra relacionada con la religiosidad del alumno (McKune y Hoffmann, 2007).

Las figuras 1 a 9 se muestran las gráficas que presentan la distribución de frecuencias de las variables expresadas en porcentajes: Población de estudiantes por instituto, sexo, estado civil, religión, beca académica, religión de los padres, (nominales) y escolaridad de los padres (continuas), la tabla 1 contiene los datos estadísticos de las variables continuas tales como edad e ingreso familiar. De las últimas se muestran los estadísticos de normalidad, sesgo y curtosis, además de media y desviación estándar, de la muestra de alumnos.

En la figura 1 se puede observar que la mayoría de los participantes fueron de ICSA, esta distribución respeta las proporciones arrojadas por el Anuario Estadístico de la UACJ 2012 (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2013).

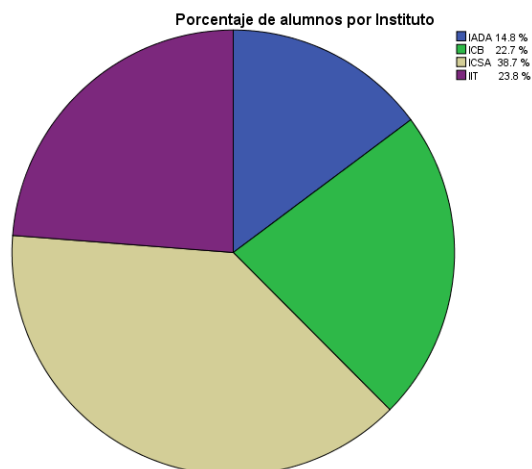


Figura 1.
Porcentaje de la muestra de alumnos distribuidos por Instituto.

En la figura 2 se observa la proporción de sexo de la muestra de alumnos de la UACJ, la cual respeta el porcentaje arrojado por el Anuario Estadístico de la UACJ.

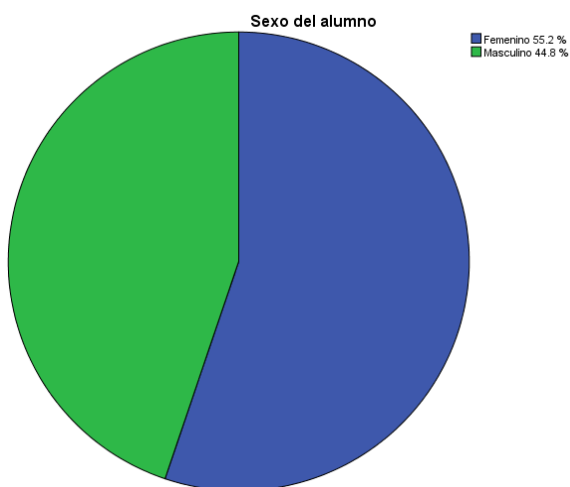


Figura 2.
Porcentaje del sexo de la muestra de alumnos de la UACJ.

En la figura 3 se encuentra la proporción del estado civil de la muestra de alumnos de la UACJ.

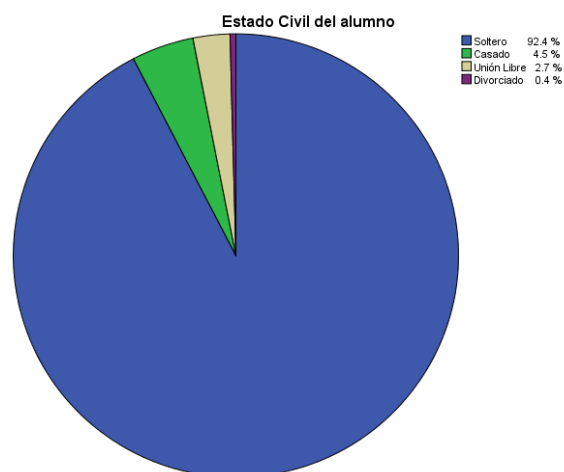


Figura 3.
Proporción del estado civil del alumno.

Dentro de la figura 4 se observa que el 30% de la población de alumnos cuenta con beca.

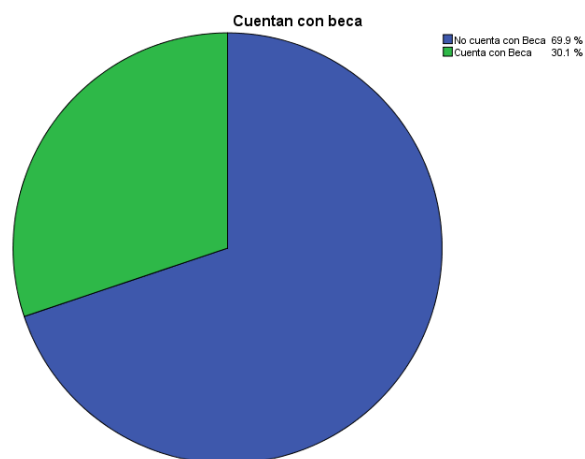


Figura 4.
Proporción de alumnos que cuentan y que no cuentan con beca.

En las figuras 5 y 6 se encuentra la distribución del nivel de educación del padre y la madre de los alumnos respectivamente, se puede observar que tanto en padre como en madre los niveles educativos predominantes son la preparatoria y la licenciatura.

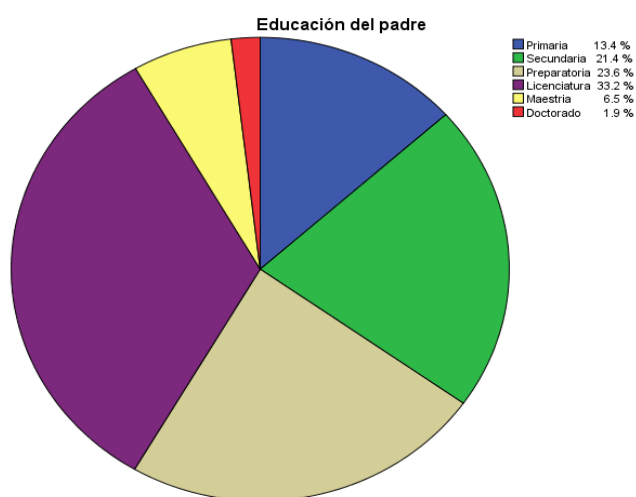


Figura 5.
Proporción del nivel de escolaridad del padre del alumno.

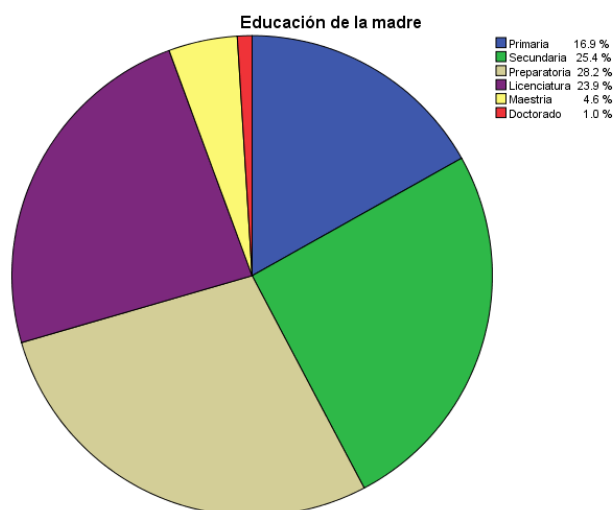


Figura 6.
Proporción del nivel de escolaridad de la madre del alumno.

En las figuras 7, 8 y 9 se observa que la religión más practicada tanto por alumnos como sus padres es la católica 77% en los alumnos y padres y más alta en la madre 81%.

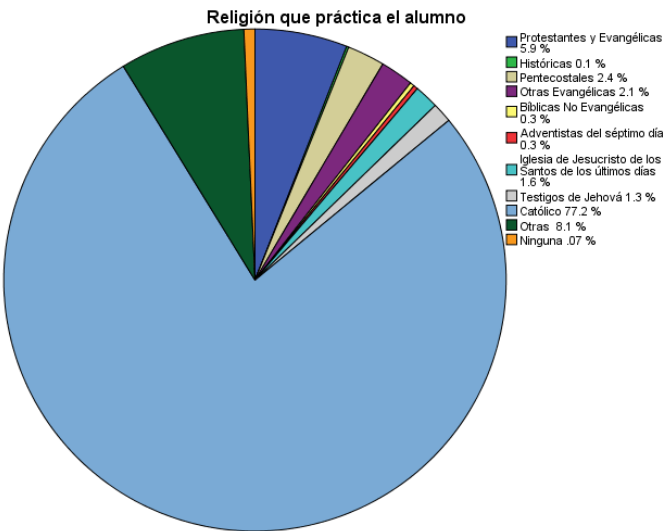


Figura 7.
Proporción de la religión que practica el alumno.

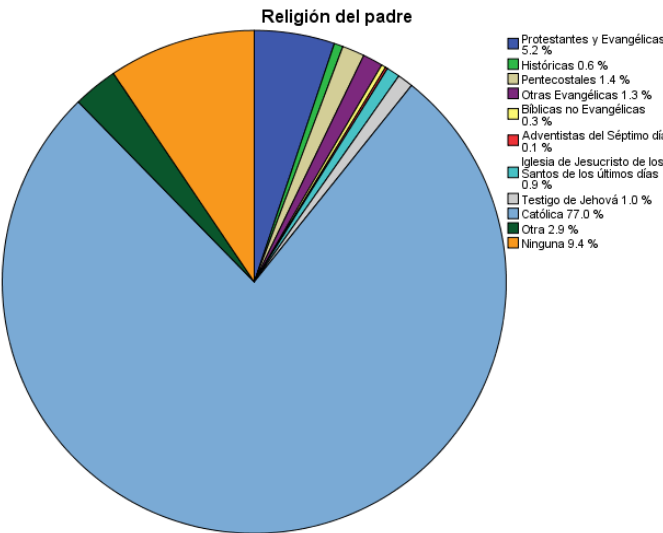


Figura 8.
Proporción de la religión que practica el padre del alumno.

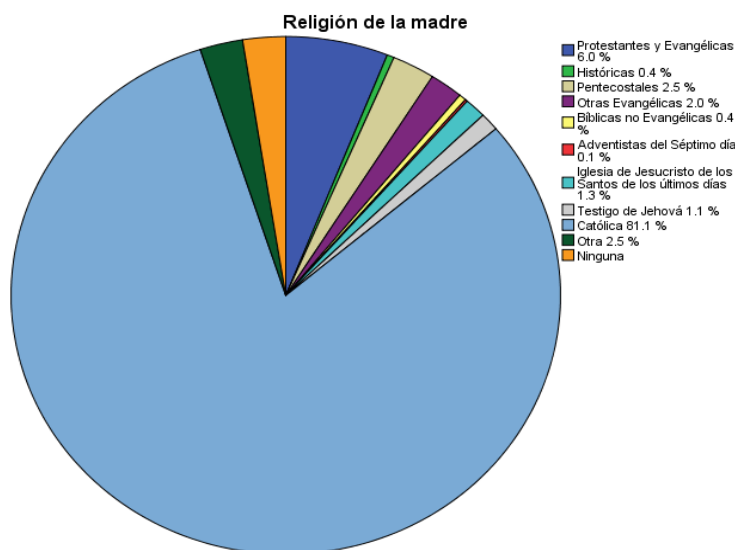


Figura 9.
Proporción de la religión que practica la madre del alumno.

En la tabla 1 se presentan sesgo y curtosis de la edad y el ingreso familiar mensual, los cuales son mayores a los rangos aceptables (± 3), por lo cual no pudieron ser utilizadas para el análisis estadístico

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de las variables edad e ingreso (continuas)

	N	Media	Desv estándar	Sesgo	Error Estándar	Curtosis	Error Estándar
Edad	711	21.13	3.535	3.688	.092	21.129	.183
Ingreso	535	14305.825	44658.5062	20.279	.106	446.563	.211

En la tabla 2 se puede que la religiosidad estandarizada presenta sesgo y curtosis aceptables (± 3), lo que permite la realización de la regresión múltiple sin la necesidad de transformar los datos.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos escala de religiosidad de DUKE

	N	Media	Desv estándar	Sesgo	Error Estándar	Curtosis	Error Estándar
Religión Estandarizada	704	-1.55	1.49	-.0018	.82093	-.032	.092

En la tabla 3 se observa que las subescalas del locus de control presentan sesgo y curtosis aceptables (± 3), lo que permite la realización de la regresión múltiple sin la necesidad de transformar los datos.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la Escala de locus de control de la Rosa

	N	Media	Desv estándar	Sesgo	Error Estándar	Curtosis	Error Estándar
Fatalismo/Suerte	683	27.37	9.780	.678	.094	.337	.187
Poderosos del Macrocosmos	653	26.05	7.712	.365	.096	.158	.191
Afectividad	681	24.16	6.965	-.127	.094	-.360	.187
Internalidad	673	43.37	7.127	-1.853	.094	4.420	.188
Poderosos del Microcosmos	683	21.56	6.285	.131	.094	-.022	.187

En la tabla 4 se puede observar en esta tabla que el desempeño académico presenta sesgo y curtosis aceptables (± 3), lo que permite la realización de la regresión múltiple sin la necesidad de transformar los datos.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos del desempeño académico

	N	Media	Desv estándar	Sesgo	Error Estándar	Curtosis	Error Estándar
Desempeño Académico	715	8.7716	.52532	-.214	.091	-.114	.183

En la tabla 5 se muestran las correlaciones de las variables edad, ingreso mensual familiar, religiosidad estandarizada, locus de control y desempeño académico. En esta investigación, se puede observar que el fatalismo se relaciona negativamente con el desempeño, $r = -.14$, $p < .01$. La internalidad y la religiosidad estandarizada se encuentran relacionadas positivamente con el desempeño académico, $r = .12$, $p < .01$ y $r = .11$, $p < .01$ respectivamente.

Tabla 5

Correlación de Pearson (Desempeño académico, edad, ingreso, locus de control y religiosidad).

		Desempeño Académico	Edad del alumno	Ingreso familiar mensual	Fatalismo	Poderosos del Macrocosmos	Afectividad	Internalidad	Poderosos del Microcosmos	Religiosidad Estandarizada
DA	Correlación	1	.021	-.101*	-.148**	-.096*	-.099*	.127**	-.108**	.113**
	Sig. (2-colas)		.572	.019	.000	.014	.010	.001	.005	.003
	N	715	711	535	683	653	681	673	683	704
E	Correlación	.021	1	-.012	-.031	-.061	-.109**	-.003	-.058	-.057
	Sig. (2-colas)	.572		.785	.415	.122	.004	.946	.132	.132
	N	711	711	533	681	651	677	670	680	700
IFM	Correlación	-.101*	-.012	1	-.010	.069	.087	.067	.003	-.035
	Sig. (2-colas)	.019	.785		.822	.128	.050	.135	.945	.421
	N	535	533	535	510	491	512	505	513	526
F	Correlación	-.148**	-.031	-.010	1	.551**	.616**	-.330**	.657**	-.119**
	Sig. (2-colas)	.000	.415	.822		.000	.000	.000	.000	.002
	N	683	681	510	683	627	659	653	657	672
PMA	Correlación	-.096*	-.061	.069	.551**	1	.422**	-.143**	.633**	-.138**
	Sig. (2-colas)	.014	.122	.128	.000		.000	.000	.000	.000
	N	653	651	491	627	653	627	618	628	642
A	Correlación	-.099*	-.109**	.087	.616**	.422**	1	.026	.594**	-.055
	Sig. (2-colas)	.010	.004	.050	.000	.000		.508	.000	.154
	N	681	677	512	659	627	681	645	655	670
I	Correlación	.127**	-.003	.067	-.330**	-.143**	.026	1	-.148**	-.043
	Sig. (2-colas)	.001	.946	.135	.000	.000	.508		.000	.268
	N	673	670	505	653	618	645	673	649	663
PMI	Correlación	-.108**	-.058	.003	.657**	.633**	.594**	-.148**	1	-.063
	Sig. (2-colas)	.005	.132	.945	.000	.000	.000	.000		.104
	N	683	680	513	657	628	655	649	683	672
RE	Correlación	.113**	-.057	-.035	-.119**	-.138**	-.055	-.043	-.063	1
	Sig. (2-colas)	.003	.132	.421	.002	.000	.154	.268	.104	

N 704 700 526 672 642 670 663 672 704

Nota. DA; Desempeño Académico, E; Edad del alumno, IFM; Ingreso Familiar Mensual, F; Fatalismo, PMA; Poderosos del Macrocosmos, A; Afectividad, I; Internalidad, PMI; Poderosos del Microcosmos, RE; Religiosidad Estandarizada.

*. La correlación es significativa a 0.05 l (2-colas).

**. La correlación es significativa a 0.01 (2-colas).

Regresión lineal múltiple

El desempeño académico fue regresado con las variables locus de control (con sus respectivas subescalas) y religiosidad cuyos ítems fueron estandarizados para la regresión. Tomando en cuenta dentro del modelo sólo las variables que aportaron a la predicción, las cuales fueron la internalidad, la religiosidad estandarizada y la afectividad, el resultado fue estadísticamente significativo $F(8.676) > 2.6209$. $p < .001$, con un efecto $R^2 = .045$. La R^2 cuadrada ajustada fue de .040, indicando un encogimiento mínimo, estos resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Tabla Resumen de Regresión Desempeño Académico regresado con Internalidad, Religión Estandarizada y Afectividad.

	Modelo	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrada	F	Probabilidad Calculada	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada
1	Regresión	3.885	1	3.885	13.744	.000 ^b	.024	.022
	Residual	157.188	556	.283				
	Total	161.073	557					
2	Regresión	5.825	2	2.912	10.412	.000 ^c	.036	.033
	Residual	155.248	555	.280				
	Total	161.073	557					
3	Regresión	7.228	3	2.409	8.676	.000 ^d	.045	.040
	Residual	153.845	554	.278				
	Total	161.073	557					

a. Variable Dependiente: Desempeño Académico

b. Predictores: (Constante), Promedio Internalidad

c. Predictores: (Constante), Promedio Internalidad, Religiosidad estandarizada

d. Predictores: (Constante), Promedio Internalidad, Religiosidad estandarizada, Promedio Afectividad

La tabla 7 incluye los coeficientes resultantes de la regresión, incluyendo los betas y los coeficientes estructurales. Como grupo las variables son predictores bajos del desempeño académico y de este, la variable de internalidad es la que cuenta con un mayor porcentaje de varianza explicada.

Tabla 7
Coeficientes de beta Desempeño Académico regresado con Internalidad, Religión Estandarizada y Afectividad.

Modelo		Coeficientes				Probabilidad Calculada
		Coeficientes no Estandarizados B	Error Estándar	Estandarizados Beta	t	
1	(Constante)	8.281	.144		57.637	.001
	Promedio Internalidad	.120	.032	.155	3.707	.001
2	(Constante)	8.288	.143		57.983	.001
	Promedio Internalidad	.119	.032	.154	3.684	.001
	Religiosidad estandarizada	.071	.027	.110	2.633	.009
3	(Constante)	8.447	.159		53.084	.001
	Promedio Internalidad	.122	.032	.158	3.790	.001
	Religiosidad estandarizada	.068	.027	.104	2.512	.012
	Promedio Afectividad	-.065	.029	-.094	-2.248	.025

Según la información proporcionada, la ecuación que representa la regresión del desempeño académico con la internalidad, la religiosidad estandarizada y la afectividad es:

$$Y = 8.447 + .122 X_1 + .068 X_2 - .065 X_3$$

Esto indica que por un punto más del promedio de internalidad X_1 el promedio aumenta en .122 de pendiente (*ceteris paribus*). Un aumento de punto de la religiosidad estandarizada X_2 incrementa .068 (pendiente) el promedio (*ceteris paribus*). Finalmente, si aumenta una unidad el promedio de afectividad X_3 , el promedio disminuye en .065 (pendiente) si las demás condiciones continúan igual.

Supuestos de la regresión

Distribución normal de la variable dependiente

En la figura 10 se aprecia el histograma de distribución normal del desempeño académico con este modelo de predicción (Internalidad, religiosidad estandarizada y Afectividad).

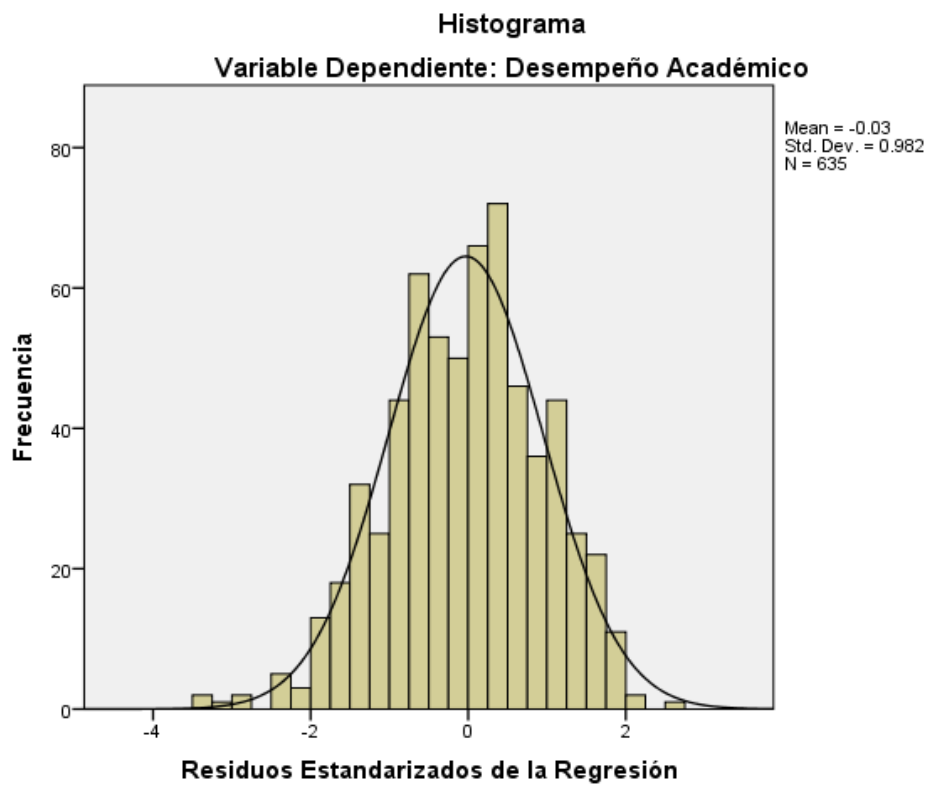


Figura 10

Histograma de distribución normal del desempeño académico con el modelo internalidad, religiosidad estandarizada y afectividad

Colinealidad

Como se puede observar en la Tabla 8, no hay correlaciones mayores a .80 entre las variables predictoras, lo que indica que el modelo cumple con este supuesto.

Tabla 8
Correlaciones entre variables predictoras: internalidad, religiosidad estandarizada y afectividad

		Promedio Afectividad	Promedio Internalidad	Religiosida destandarizada
Promedio Afectividad	r	1	.026	-.055
	Sig. (2-colas)		.508	.154
	N	681	645	670
Promedio Internalidad	r	.026	1	-.043
	Sig. (2-colas)	.508		.268
	N	645	673	663
Religiosidad estandarizada	r	-.055	-.043	1
	Sig. (2-colas)	.154	.268	
	N	670	663	704

Homocedasticidad

En la Tabla 9 se muestran los resultados de la prueba de Levene para el modelo de predicción del desempeño académico basado en la internalidad, religión estandarizada y afectividad. Se puede observar que la significancia es mayor a .05 por lo cual se falla en rechazar la hipótesis nula y se asumen varianzas semejantes para los residuales.

Tabla 9
Test de Homogeneidad de Varianzas para el modelo de predicción del desempeño académico basado en la internalidad, religión estandarizada y afectividad

Prueba de Levene	gl1	gl2	Sig.
.001	2	2049	.999

Después de correr el modelo estipulado en el objetivo general de la investigación, se realizó una regresión que incluyera todas las variables del estudio, pero que eliminara del modelo aquellas que no aportaran a la predicción, los resultados se encuentran en la tabla 10.

Tabla 10.

Tabla 10 Resumen de Regresión Desempeño Académico regresado con Cuenta con beca, Sexo, Internalidad, Religión Estandarizada y Afectividad.

Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrada	F	Probabilidad Calculada	R Cuadrada	R Cuadrada Ajustada
1	Regression	10.457	1	10.457	41.810	.000 ^b	.095	.092
	Residual	100.038	400	.250				
	Total	110.495	401					
2	Regression	14.249	2	7.124	29.535	.000 ^c	.129	.125
	Residual	96.246	399	.241				
	Total	110.495	401					
3	Regression	16.540	3	5.513	23.354	.000 ^d	.150	.143
	Residual	93.955	398	.236				
	Total	110.495	401					
4	Regresión	18.099	4	4.525	19.442	.000 ^e	.164	.155
	Residual	92.396	397	.233				
	Total	110.495	401					
5	Regression	19.274	5	3.855	16.734	.000 ^f	.174	.164
	Residual	91.221	396	.230				
	Total	110.495	401					

a. Variable Dependiente: Desempeño Académico

b. Predictores: (Constante), Cuentan con beca

c. Predictores: (Constante), Cuentan con beca, Sexo del alumno

d. Predictores: (Constante), Cuentan con beca, Sexo del alumno, Internalidad

e. Predictores: (Constante), Cuentan con beca, Sexo del alumno, Internalidad, Religiosidadestandarizada

f. Predictores: (Constante), Cuentan con beca, Sexo del alumno, Internalidad, Religiosidadestandarizada, Promedio Afectividad

Las variables incluidas en el modelo que explicó el mayor porcentaje de varianza fueron el contar con beca, el sexo del alumno, la internalidad, la religiosidad y la afectividad, el resultado fue estadísticamente significativo $F(16.734) > 2.2367$. $p < .001$, con un efecto $R^2 = .154$. La R^2 cuadrada ajustada fue de .148, indicando un encogimiento mínimo.

La tabla 11 muestra los coeficientes resultantes de la regresión, incluyendo los betas y los coeficientes estructurales. Como grupo las variables son predictores bajos del desempeño académico y de este, la variable cuenta con beca es la que cuenta con un mayor porcentaje de varianza explicada.

Tabla 11.

Coefficientes de beta de Desempeño Académico regresado con Cuenta con beca, Sexo, Internalidad, Religión Estandarizada y Afectividad.

Modelo		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Probabilidad Calculada
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constante)	8.759	.031		286.732	.001
	Cuentan con beca	.342	.053	.308	6.466	.001
2	(Constante)	8.846	.037		238.303	.001
	Cuentan con beca	.332	.052	.298	6.378	.001
	Sexo del alumno	-.197	.050	-.185	-3.965	.001
3	(Constante)	8.316	.174		47.780	.001
	Cuentan con beca	.327	.051	.294	6.361	.001
	Sexo del alumno	-.199	.049	-.188	-4.061	.001
	Internalidad	.012	.004	.144	3.115	.002
4	(Constante)	8.305	.173		48.044	.001
	Cuentan con beca	.331	.051	.297	6.467	.001
	Sexo del alumno	-.185	.049	-.174	-3.762	.001
	Internalidad	.012	.004	.145	3.163	.002
	Religiosidadestandarizada	.076	.030	.120	2.589	.010
5	(Constante)	8.471	.187		45.276	.001
	Cuentan con beca	.334	.051	.300	6.564	.001
	Sexo del alumno	-.157	.050	-.148	-3.116	.002
	Internalidad	.012	.004	.148	3.229	.001
	Religiosidadestandarizada	.074	.029	.117	2.536	.012
	Promedio Afectividad	-.071	.031	-.107	-2.258	.024

De acuerdo con los resultados obtenidos, la ecuación que representa la regresión del desempeño académico con el contar con beca, el sexo de los alumnos, la internalidad, la religiosidad estandarizada y la afectividad es:

$$Y = 8.471 + .334 X_1 + .157 X_2 + .012 X_3 + .074 X_4 - .071 X_5$$

Esto indica que no tener beca un alumno = 0 a tenerla = 1 (X_1) aumenta el promedio de calificaciones en .334 (pendiente) manteniendo el resto de las variables independientes fijas (*ceteris paribus*). En cuanto al sexo X_2 , el modelo arroja que de ser hombre un alumno = 0 a ser una mujer = 1 hay un .157 (pendiente) de incremento en el

promedio de las calificaciones (*ceteris paribus*). Un cambio de una unidad en la internalidad presenta un aumento del promedio de calificaciones en .012 (pendiente; *ceteris paribus*). El promedio de calificaciones aumenta .074 (pendiente) cuando la religiosidad estandarizada cambia en una desviación estándar (*ceteris paribus*). Por último, el aumento de una unidad en la afectividad disminuye en .071 (pendiente) el promedio de calificaciones (*ceteris paribus*).

Supuestos de la Regresión

Distribución normal de la variable dependiente

En la figura 11 se aprecia el histograma de distribución normal del desempeño académico con este modelo de predicción (internalidad, religiosidad estandarizada y afectividad).

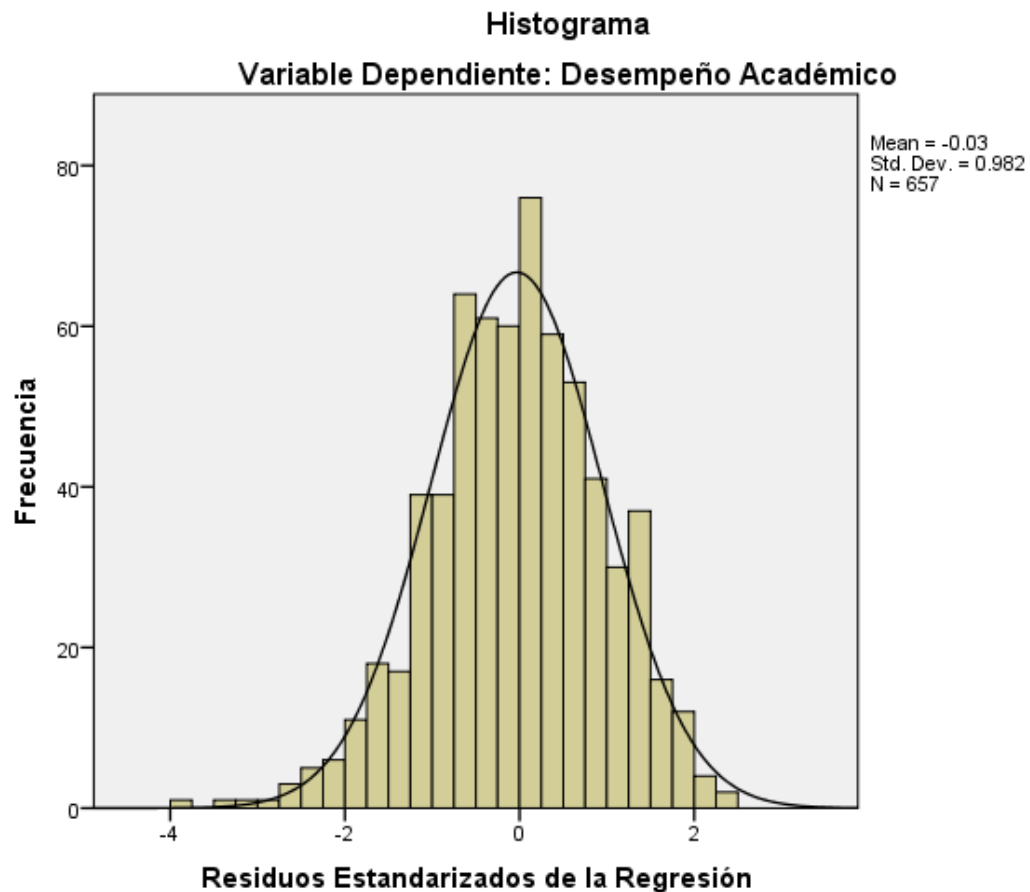


Figura 11

Histograma de distribución normal del desempeño académico con el modelo cuentan con beca, sexo, internalidad, religiosidad estandarizada y afectividad.

Colinealidad

Como se puede observar en la Tabla 8, no hay correlaciones mayores a .80 entre las variables predictoras continuas, lo que indica que el modelo cumple con este supuesto.

Homocedasticidad

En la Tabla 12 se muestran los resultados de la prueba de Levene para el modelo de predicción del desempeño académico basado en la internalidad, religión estandarizada

y afectividad. Se puede observar que la significancia es mayor a .05 por lo cual se falla en rechazar la hipótesis nula y se asumen varianzas semejantes para los residuales.

Tabla 12

Test de Homogeneidad de Varianzas para el modelo de predicción del desempeño académico basado en la internalidad, religión estandarizada y afectividad

Prueba de Levene	gl1	gl2	Sig.
.023	4	3471	.999

Discusión

El estudio de las variables relacionadas con el desempeño académico ayuda a los investigadores a conocer más sobre el mismo, sobre su funcionamiento y su predicción. Esto permite una mejora de administración de recursos, lo que a su vez puede contribuir a la localización de variables que incrementen la calidad y equidad de la educación superior (Garbanzo Vargas, 2012). De acuerdo con Schickendanz (1995), se sugiere que se investiguen las variables ajenas al ámbito escolar que pudieran estar relacionadas con el desempeño académico de los alumnos, ya que según este autor en éstas es en las que se debe trabajar para la mejora del desempeño académico. En este trabajo se investigaron dos variables fuera del control institucional, la *religiosidad* y el *locus de control*, ambas se relacionan con diversas áreas del individuo, desde la salud (Jacobs-Lawson et al., 2011; Ryan & Francis, 2012) hasta el empleo (Judge & Bono, 2001; Spector et al., 2002) y la educación (Abid et al., 2016; Gifford et al., 2006; Jeynes, 2005, 2007; Lee et al., 2007; Mooney, 2010; Navarro, 2003; Nejati et al., 2012).

Esta investigación estudió la posibilidad de predicción del desempeño académico tomando en cuenta el locus de control y la religiosidad en alumnos de licenciatura de la

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Para este trabajo, se tomaron en cuenta variables sugeridas por investigaciones previas, a saber: sexo, contar con beca, religión de los padres, religión del alumno, ingreso familiar, semestre de la carrera y edad (Garbanzo Vargas, 2012; McKune & Hoffmann, 2007; Mooney, 2010; Tejedor, 2003).

Se realizaron dos modelos de regresión lineal múltiple, en el primero se introdujeron las subescalas del locus de control (internalidad, afectividad, poderosos del microcosmos, poderosos del macrocosmos y fatalismo) y la puntuación estandarizada de la escala de religiosidad de Duke. Este primer modelo eliminó automáticamente (*stepwise regression*) las variables que no ayudaron a incrementar el porcentaje de varianza explicada. Así pues, el modelo estadísticamente significativo se conformó por las subescalas del locus de control, internalidad y afectividad y la puntuación estandarizada de la escala de religiosidad y explicó poco más del 4% de la varianza del desempeño académico. Es decir, un 4% del cambio del desempeño académico en esta población se debe al locus de control y la religiosidad de los alumnos. A pesar de ser un porcentaje pequeño el explicado por este modelo, es un hallazgo que invita a una futura y profunda investigación de estas variables, debido a la necesidad que tienen las IES de conocer sobre las variables relacionadas con el desempeño académico, ya que éstas pueden afectar la trayectoria académica del alumno (trayectoria académica real) y alterar la trayectoria académica teórica propuesta por las IES (Nicastro y Greco, 2009).

El segundo modelo de predicción tomó en cuenta todas las variables del estudio (edad del alumno, sexo, contar con beca, semestre, educación de la madre, educación del padre, religión del alumno, religión del padre, religión de la madre, ingreso familiar,

religiosidad y locus de control). Sin embargo, las únicas que aportaron al porcentaje de varianza explicada, fueron contar con beca, sexo del alumno, internalidad, afectividad y la puntuación estandarizada de la escala de religiosidad. Usando de nuevo el procedimiento automatizado (*stepwise regression*), este modelo explicó poco más del 16% en el cambio de la varianza del promedio de calificaciones de los alumnos.

Ambos modelos coinciden con lo establecido en investigaciones previas que postulan un modelo de predicción del desempeño académico con base en la religiosidad y el locus de control de los alumnos (Oh, 1999; Park, 2001). Esto puede deberse a lo reportado por investigaciones anteriores que sugieren que el locus de control interno se relaciona con la religiosidad o al menos con cierto tipo de religiosidad, como la religiosidad intrínseca de Allport, la cual es medida en esta investigación (Adams, s.f.; Wong-McDonald & Gorsuch, 2004). El locus de control interno se relaciona con la religiosidad intrínseca ya que ambas variables requieren de cierta responsabilidad del individuo en cuanto a las acciones que se toman. Se sostiene que las personas con locus de control interno son más responsables de sí mismas y de lo que consideran importante, como su religión por lo que se ocupan del orar, el estudiar las escrituras, ir a la iglesia entre otras acciones que implican un alto grado de religiosidad (Adams, n.d.). Además, tanto los individuos con un locus de control interno como con una alta religiosidad tienden a tener una mejor salud emocional y estar menos deprimidos lo que ayuda a presentar comportamientos positivos como el estudiar e ir a clases (Adams, s.f.; Spector et al., 2002; Zhang, 2012). Esto a su vez ayuda a la predicción del desempeño académico debido a la relación positiva que ambas variables han reportado tener con éste (Aguilar

Rivera et al., 2014; Hosseini et al., 2016; Jeynes, 2005, 2007; Kaur Oberoi, 2014; McKune & Hoffmann, 2007).

Se encontró una relación positiva entre el locus de control interno (subescala de internalidad) (Amalguer, 1998 citado por Navarro, 2003; Aguilar Rivera, Gil Llanes, Pinto Garrido, Quijada Maldonado, & Zúñiga Sánchez, 2014; Gifford, Briceno-Perriott, & Mianzo, 2006; Hosseini et al., 2016; Maqsud, 1983; Navarro, 2003; Nejati, Abedi, Aghaei, & Mohammadi, 2012) y el desempeño académico. Esto puede indicar que un individuo con locus de control interno (i.e., se considera como causa de los resultados que obtiene en su vida) toma de acciones que considera lo llevarán a obtener un mejor desempeño académico. Se encontró una relación inversa con la subescala afectividad del locus de control, lo cual es contrario a lo hipotetizado ya que es un elemento interno del locus de control. No se encuentran investigaciones anteriores con resultados similares debido a que la escala de locus de control de La Rosa no se ha utilizado en relación con el desempeño académico. En cuanto a los supuestos de relación negativa entre el locus de control externo (poderosos del microcosmos, poderosos del macrocosmos y fatalismo) y el desempeño académico, no hubo resultados estadísticamente significativos en este trabajo.

Los resultados de esta investigación también dieron apoyo a lo encontrado en investigaciones anteriores (Jeynes, 2005; McKune & Hoffmann, 2007; Mooney, 2010) en cuanto a la relación positiva entre la religiosidad y el desempeño académico. La religiosidad de los alumnos ayudó a predecir la variable desempeño académico y a explicar un porcentaje de la varianza, estos resultados concuerdan con lo reportado en

investigaciones anteriores (Byfield, 2008; Cannon, Barnett, Richter, Larson, & Barrus, 2005; Fagan, 2010; Kaur Oberoi, 2014; Line, 2005; McKune & Hoffmann, 2007; Mooney, 2010; Park, 2001; Reyes, s.f.). Puede ser que la religiosidad se relacione positivamente con el desempeño académico debido a ciertas características que los individuos religiosos poseen como el acatar reglas, el alejarse de comportamientos nocivos, el buscar un bien a largo plazo, el pensamiento abstracto que requieren algunos de los conceptos que profesan (Veroff, Feld y Gurin, 1962; Zhang, 2012). Estos resultados difieren por los encontrados en otras investigaciones que no reportaron relación entre el desempeño académico y la religiosidad de los alumnos (N. Elias, Awang, & Mohamed, 2005).

Contar con beca fue la variable que contó con un mayor porcentaje de varianza explicada, lo cual concuerda con lo encontrado por Canton y Blom, (2010). Esto puede deberse a los requerimientos necesarios para la obtención y mantenimiento de una beca, como el contar con cierto promedio y no reprobado materias, llevando así al alumno con beca a tener un mejor desempeño académico que otro alumno manteniendo las demás variables independientes iguales. El sexo de los alumnos también explicó cierto porcentaje de la varianza del desempeño académico y también ayudó a predecirlo, y las mujeres presentaron un mayor desempeño académico que los hombres, lo cual es consistente con las relaciones reportadas por Gómez Sánchez et al. (2011), Mooney (2010) y Rodríguez et al. (2004), es posible que esto se deba a la relación con el locus de control interno, ya que las mujeres presentaron mayores niveles que los hombres resultados contrarios a los encontrados por Fiori, Brown, Cortina y Antonucci, (2006),

Jain y Singh (2008) y Sherman, Higgs y Williams (1997). Sin embargo, Laborín Álvarez, Vera Noriega, Durazo Salas, y Parra Armenta (2008) aseveran que recientemente se ha encontrado que las mujeres tienden a tener un mayor locus de control interno que los hombres, con lo que concuerda este estudio.

La edad del alumno, semestre de la carrera en el que se encontraba, educación de la madre, educación del padre, religión del alumno, religión del padre, religión de la madre e ingreso familiar mensual fueron variables que a pesar de ser tomadas en cuenta para el estudio con base en investigaciones anteriores que encontraron resultados significativos (McKune & Hoffmann, 2007; Mooney, 2010; Navarro, 2003; Reyes, s.f.). Estas no arrojaron resultados estadísticamente significativos en esta investigación. Los resultados contradictorios a los reportados requieren de un mayor estudio por futuras investigaciones.

Algunas de las limitaciones de la investigación, pueden ser el hecho que todos los alumnos pertenecían al nivel de licenciatura, ya que según lo estipulado por García-Campos y García-y-Barragán (2011) los individuos con mayores años de estudio tienden a tener un locus de control interno, esta falta de variabilidad pudiera afectar los resultados. También, la falta de participantes con otras religiones fuera de la católica o cristiana, lo cual hubiera enriquecido el estudio, ya que se ha establecido que diferentes denominaciones tienden a desenvolverse mejor o peor que otras en el ámbito académico (Hanusek, 1996; Benjamin y Buck, 2009, citados por Marsiglia, Ayers, & Hoffman, 2012; Veroff, Feld, & Gurin, 1962). Sin embargo, esto es muy difícil de lograr en este país. Además, el ingreso mensual familiar no pudo ser utilizado para el modelo, ya que

hubo un porcentaje de datos faltantes mayor al 15%, lo cual puede ser atribuido a la desconfianza de los alumnos (a pesar del consentimiento informado que firmaron el cual estipulaba que la información dada es confidencial). Otra limitación que tiene esta investigación es la forma en que está constituido el test de religiosidad de Duke, cuyo rango de respuesta varía en los ítems, además de contar con constructos de un ítem solamente. Esto impidió que se utilizara un análisis de ecuaciones estructurales o un análisis confirmatorio y llevó a la pérdida de información en la variable religiosidad.

En conclusión, el locus de control interno (subescalas internalidad y afectividad) y la religiosidad ayudaron a predecir el desempeño académico en los alumnos de licenciatura de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y explicaron cierto porcentaje de la varianza del mismo, a mayor locus de control interno y mayor puntuación en la escala de religiosidad, mejor desempeño académico. Con base en lo encontrado se sugiere trabajar en las universidades herramientas que ayuden a los alumnos a desarrollar y o fortalecer su locus de control interno lo cual ha sido recomendado por investigaciones anteriores (Bar-Tal y Bar-Zohar, 1977). También se sugiere que se permita asociaciones o grupos religiosos en los espacios educativos, ya que se ha observado que esto ayuda a mejorar la cohesión de los individuos, les brinda apoyo social y emocional, lo que puede ayudar a incrementar el desempeño académico de los alumnos (Kaur Oberoi, 2014; Zine, 2000). Se recomienda la realización de futuras investigaciones en universidades católicas o cristianas y la utilización de otros instrumentos más específicos, como escalas de locus de control orientadas al ámbito académico y escalas de religiosidad con un mayor número

de ítems. Es necesario que más trabajos se hagan sobre el tema, en diferentes poblaciones, con el fin de hacer más robustos los hallazgos al respecto.

Referencias

- Abid, M. A., Kanwal, S., Ali, M., & Nasir, T. (2016). The Effect of Locus of Control on Academic Performance of the Students at Tertiary level R M B R. *International Review of Management and Business Research* Abid *International Review of Management and Business Research*, 5(53), 2306–9007.
- Adams, S. (n.d.). The Impact of Religiosity and Locus of Control on Academic Achievement in College Students. *Webster University*, 1–12.
- Aguilar Rivera, M. C., Gil Llanes, O. F., Pinto Garrido, V. A., Quijada Maldonado, C. R., & Zúñiga Sánchez, C. A. (2014). INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRÉS, AUTOEFICACIA, LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS Emotional intelligence, stress, self-efficacy, locus of control, and academic performance in university students. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 19(1), 21–35.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–433. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2005-11100-004>
- American Psychological Association. (2014). About APA. Retrieved May 5, 2014, from <http://www.apa.org/support/about-apa.aspx?item=7>
- Bailyn, B. (1966). The problems of the working historian. In A. S. Eisenstadt (Ed.), *The*

craft of American History, Vol. I y II (pp. 201–232). New York, NY: AHM Publishing.

- Bar-Tal, D., & Bar-Zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement: Review and some educational implications. *Contemporary Educational Psychology*, 2(2), 181–199. [http://doi.org/10.1016/0361-476X\(77\)90020-0](http://doi.org/10.1016/0361-476X(77)90020-0)
- Bolívar López, J. M. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación Y Posgrado*, 23(3), 199–215.
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *The Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057–67. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1057>
- Boss, M. W., & Taylor, M. C. (1989). The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 14(4), 315–322. [http://doi.org/10.1016/0361-476X\(89\)90018-0](http://doi.org/10.1016/0361-476X(89)90018-0)
- Boza, G. (1970). Rendimiento académico y satisfacción estudiantil: una evaluación del sistema universitario mexicano. *Revista Mexicana de Sociología*, 32(4), 1005. <http://doi.org/10.2307/3539164>
- Byfield, C. (2008). The Impact of Religion on the Educational Achievement of Black Boys: A UK and USA Study on JSTOR. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 189–199. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/30036283?seq=1#page_scan_tab_contents

- Cannon, C., Barnet, C., Righter, A. J., Larson, B., & Barrus, K. (2005). Religiosity and GPA at Brigham Young University. *Intuition*, 11–14.
- Canton, E., & Blom, A. (2010). Student support and academic performance: experiences at private universities in Mexico. *Education Economics*, 18(1), 49–65.
<http://doi.org/10.1080/09645290801931766>
- Dalgard, O. S., & Lund Håheim, L. (1998). Psychosocial risk factors and mortality: a prospective study with special focus on social support, social participation, and locus of control in Norway. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 52(8), 476–81. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9876357>
- Dooley, M., Jones, D., & Zupko, B. (2010). Dissecting Faith: Comparing Religiousness and Spirituality to Self-Constraint and Religious Orientation. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 15(4), 186. Retrieved from
<http://connection.ebscohost.com/c/articles/60684625/dissecting-faith-comparing-religiousness-spirituality-self-construal-religious-orientation>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents, 16(12), 939–944. Retrieved from
<http://www.jstor.org/stable/40064361>
- Eliade, M. (1996). Observaciones metodológicas sobre el estudio del simbolismo religioso. In M. Eliade & J. Kitagawa (Eds.), *Metodología de la historia de las religiones* (pp. 116–139).
- Eliade, M., & Kitagawa, J. (1996). *Metodología de la historia de las religiones*. (Paidós, Ed.). Madrid.

- Elias, N., Awang, A., & Mohamed, M. N. (2005). Examining Religiosity and Its Relationship to Self-Control, Procrastination and Academic Achievement. *MJLI*, 2, 1–16.
- Elias, R. Z. (2011). The Impact Of Locus Of Control And Religiosity On Auditing Students' Ethical Reasoning. *Culture & Religion Review Journal*, 3, 46–68.
Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/93433213/impact-locus-control-religiosity-auditing-students-ethical-reasoning>
- Fagan, P. F. (2010). Religious Practice and Educational Attainment. *Marriage & Religion Research Institute*.
- Fiori, K. L., Brown, E. E., Cortina, K. S., & Antonucci, T. C. (2006). Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: Age, race, and gender differences. *Mental Health, Religion & Culture*, 9(3), 239–263.
<http://doi.org/10.1080/13694670600615482>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43. <http://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García-Campos, T., & García-y-Barragán, L. (2011). Locus de Control y Tradicionalismo en el estado de Guanajuato, México | Luis Felipe Garcia y Barragan - Academia.edu. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 72–79. Retrieved from http://www.academia.edu/1407572/Locus_de_Control_y_Tradicionalismo_en_el_estado_de_Guanajuato_M%C3%A9xico
- Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., & Contreras Hernández, Z. G. (2012).

- Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 165–181.
- Gifford, D. D., Briceno-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. *Journal of College Admission*, 191, 18–25.
- Golec de Zavala, A., Cichocka, A., Orehek, E., & Abdollahi, A. (2012). Intrinsic religiosity reduces intergroup hostility under mortality salience. *European Journal of Social Psychology*, 42(4), 451–461. <http://doi.org/10.1002/ejsp.1843>
- Gómez Sánchez, D., Oviedo Marin, R., & Martínez López, E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento academico del estudiante universitario. *Eduacion Y Humanidaes*, V(2). Retrieved from <http://ebookbrowse.com/factores-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-del-estudiante-universitario-pdf-d206490666>
- Gonzalez, J. L. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Galego-Portuguesa De Psicología*, 7(8).
- González Fontao, M. del P. (1997). ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico? *ADAXE*, 13, 133–139.
- Gorsuch, R. L., & McPherson, S. E. (1989). Intrinsic/Extrinsic Measurement: I/E-Revised and Single-Item Scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28(3), 348. <http://doi.org/10.2307/1386745>
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E., & VanVuren, K. W. (2013). Learning Skills and Motivation: Correlates to Superior Academic Performance.
- Gwandure, C., & Mayekiso, T. (2010). Predicting HIV risk using a locus of control-based

- model among university students. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 22(2), 119–129. <http://doi.org/10.2989/17280583.2010.528579>
- Hanusek, E. (1996). Measuring Investment in Education. *Journal of Economic Perspectives*, 10, 9–30.
- Hardesty, A., & Westerman, J. W. (2009). Relating Religious beliefs to work place values: Meta-ethical development, Locus of control and Conscientiousness. *Academy of Management Proceedings*, 2009(1), 1–6.
<http://doi.org/10.5465/AMBPP.2009.44242997>
- Harvey, P., & Martinko, M. J. (2009a). Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational Behavior, Theory, and Design in Health Care* (2nd ed., pp. 147–164). Jones and Barlett Publishers, LLC. Retrieved from http://samples.jbpub.com/9780763763831/63831_08_CH07_final.pdf \n http://samples.jbpub.com/9780763763831/63831_01_fmxx_final.pdf
- Harvey, P., & Martinko, M. J. (2009b). Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational Behavior, Theory, and Design in Health Care* (2nd ed., pp. 147–164). Jones and Barlett Publishers, LLC.
- Hassmén, P., Koivula, N., & Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: a population study in Finland. *Preventive Medicine*, 30(1), 17–25.
<http://doi.org/10.1006/pmed.1999.0597>
- Heredia Escorza, Y., Vinicio, M., & Meza, G. (2007). Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de escuelas primarias públicas en Nuevo León.
- Herek, G. M. (1987). Religious Orientation and Prejudice: A Comparison of Racial and

Sexual Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(1), 34–44.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.

Hosseini, S. N., Mirzaei Alavijeh, M., Karami Matin, B., Hamzeh, B., Ashtarian, H., &

Jalilian, F. (2016). Locus of Control or Self-Esteem; Which One is the Best

Predictor of Academic Achievement in Iranian College Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10(1), e2602. [http://doi.org/10.17795/ijpbs-](http://doi.org/10.17795/ijpbs-2602)

2602

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011). Estadísticas por tema.

Características culturales de la población Volumen y porcentaje de la población de 5 y más años sin religión por entidad federativa, 2000 y 2010. Retrieved April 17, 2013, from

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mrel10&s=est&c=27654>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2012). Recursos para la

educación. Gasto público por alumno matriculado en escuelas públicas por nivel educativo, ciclos escolares 1990/1991 a 2012/2013.

Jacobs-Lawson, J. M., Waddell, E. L., & Webb, A. K. (2011). Predictors of Health Locus of Control in Older Adults. *Current Psychology*, 30(2), 173–183.

<http://doi.org/10.1007/s12144-011-9108-z>

Jain, S., & Singh, A. P. (2008). Locus of Control in Relation to Cognitive Complexity.

Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 34(1), 107–113.

Jeynes, W. H. (2005). The Impact of Religious Schools on the Academic Achievement of

- Low-SES Students. *Journal of Empirical Theology*, 18(1), 22–40.
- Jeynes, W. H. (2007). Religion, Intact Families, and the Achievement Gap. *IJRR*, 3, 3.
- Joshi, S., Kumari, S., & Jain, M. (2008). Religious Belief and Its Relation to Psychological Well-being. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 345–354.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <http://doi.org/10.1037//0021-9010.86.1.80>
- Kassin, S., Fein, S., & Markus, H. R. (2010). *Psicología Social* (7a ed.). Cengage Learning. Retrieved from <http://www.cengage.com.mx/ls/psicologia-social-7a-ed/>
- Kaur Oberoi, A. (2014). *Academic Achievement and Psychological Distress among Muslim Adolescents Attending Public High Schools*. Graduate College of the University of Illinois at Chicago.
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Ann. Rev. Psychol.*, 31, 457–501. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325>
- Kitagawa, J. (1996). La historia de las religiones en los Estados Unidos de Norteamérica. In M. Eliade & J. Kitagawa (Eds.), *Metodología de la historia de las religiones* (pp. 19–52). Madrid: Paidós.
- Koenig, H. G., & Büssing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A Five-Item Measure for Use in Epidemiological Studies. *Religions*, 1(1), 78–85. <http://doi.org/10.3390/rel1010078>

- Koenig, H. G., Parkerson, G. R. J., & Meador, K. G. (1997). Religious Index for psychiatric research: a 5-item measure for use in health outcomes studies. *American Journal of Psychiatry*, 154, 885–886.
- La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Universidad Autónoma de México.
- Laborín Álvarez, J. F., Vera Noriega, J. Á., Durazo Salas, F. F., & Parra Armenta, E. M. (2008). Composición del locus de control en dos ciudades latinoamericanas. *Psicología Desde El Caribe. Universidad Del Norte*, 22, 63–83.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
<http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Landeta, D. J. M. I., Cortés, D. C. B. Y., & Gama, M. H. L. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, 0(12), 88–102.
- Lee, S. M., Puig, A., & Clark, M. A. (2007). The Role of Religiosity on Postsecondary Degree Attainment. *Counseling and Values*, 52(1), 25–39.
<http://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2007.tb00085.x>
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 397–404. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4803272>
- Line, C. R. (2005). The relationship between personal religiosity and academic

performance among LDS college students at Brigham Young University. *Theses and Dissertations Available from ProQuest*. Retrieved from

<http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3185795>

Majzub, R. M., Bataineh, M. Z., Shak, N. M., & Rahman, S. (2011). The relationship between locus of control and academic achievement and gender in a selected higher education institution in Jordan. In *Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology* (pp. 215–220). Corfu Island: WSEAS Press;

Maqsd, M. (1983). RELATIONSHIPS OF LOCUS OF CONTROL TO SELF-ESTEEM, ACADEMIC ACHIEVEMENT, AND PREDICTION OF PERFORMANCE AMONG NIGERIAN SECONDARY SCHOOL PUPILS. *British Journal of Educational Psychology*, 53(2), 215–221. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02552.x>

Marsiglia, F. F., Ayers, S. L., & Hoffman, S. (2012). Religiosity and adolescent substance use in central Mexico: exploring the influence of internal and external religiosity on cigarette and alcohol use. *American Journal of Community Psychology*, 49(1–2), 87–97. <http://doi.org/10.1007/s10464-011-9439-9>

Martínez-Taboa, A., Varas-Díaz, N., López-Garay, D., & Hernández-Pereira, L. (2011). Lo que todo practicante de la psicología debe saber sobre las personas ateas y el ateísmo | Alfonso Martínez-taboas - Academia.edu. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2). Retrieved from http://www.academia.edu/14347791/Lo_que_todo_practicante_de_la_psicolog%C3

%ADa_debe_saber_sobre_las_personas_ateas_y_el_ate%C3%ADsmo

- McKune, B., & Hoffmann, J. P. (2007). Religion and Academic Achievement Among Adolescents. *Interdisciplinary Journal Of Research On Religion*, 51–21. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/948>
- Meier, P., Minirth, F., Wichern, F., & Ratcliff, D. (2003). *Introduction to Psychology and Counseling: Christian Perspectives and Applications, 2nd ed. - Logos Bible Software* (2nd ed.). United States: Baker. Retrieved from <https://www.logos.com/product/7657/introduction-to-psychology-and-counseling-christian-perspectives-and-applications-2nd-ed>
- Mooney, M. (2010). Religion, College Grades, and Satisfaction among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion*, 71(2), 197–215. <http://doi.org/10.1093/socrel/srq035>
- Moral de la Rubia, J. (2010). Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial / religion, meanings and attitudes toward sexuality: a psychosocial approach. *Revista Colombiana de Psicología; Vol. 19, Núm. 1 (2010); 45-59* 2344-8644 0121-5469, 19(1), 45–59. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/15154/2/9746-143638-1-PB.html>
- Muñoz, I. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el tema*. México, D.F.
- Navarro, R. E. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2). Retrieved

from <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

- Nejati, M., Abedi, A., Aghaei, A., & Mohammadi, M. (2012). INTERDISCIPLINARY JOURNAL OF CONTEMPORARY RESEARCH IN BUSINESS THE RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL WITH THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE M.A. STUDENTS BY CONSIDERING THE ROLE OF LIFE QUALITY AND SATISFACTION WITH LIFE.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). ENTRE TRAYECTORIAS ESCENAS Y PENSAMIENTOS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN.
- Ocaña Fernández, Y. (2011). VARIABLES ACADÉMICAS QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Investigación Educativa*, 15(27), 165–180.
- OCDE. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos MEJORES PRÁCTICAS PARA EVALUAR EL VALOR AGREGADO DE LAS ESCUELAS*. OECD Publishing.
- Oh, D. M. (1999). *The effect of religiosity on student performance by religious affiliation, gender, and ethnicity*.
- Opayemi, R. (2012). Psychosocial factors predisposing university undergraduates to mentoring relationship. *IFE Psychologia*, 20(1), 70–86.
- Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología*, XIV(1), 89–98. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26414107>
- Palomar, J., & Valdés, L. (2004). Pobreza y Locus de Control. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 225–240.

- Pargament, K. I. (2002). The Bitter and the Sweet: An Evaluation of the Costs and Benefits of Religiousness on JSTOR. *Psychological Inquiry* , 13(3), 168–181.
Retrieved from
https://www.jstor.org/stable/1449326?seq=1#page_scan_tab_contents
- Park, H.-S. (2001a). Religiousness as a Predictor of Academic Performance among High-school Students. *Journal of Research on Christian Education*, 10(2), 361–378.
<http://doi.org/10.1080/10656210109484923>
- Park, H.-S. (2001b). Religiousness as a Predictor of Academic Performance among High-school Students. *Journal of Research on Christian Education*, 10(2), 361–378.
<http://doi.org/10.1080/10656210109484923>
- Park, H.-S. (2001c). Religiousness as a Predictor of Academic Performance among High-school Students. *Journal of Research on Christian Education*, 10(2), 361–78.
- Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J., & Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de la Olavide.
- Petriz Mayen, M. A., Barona Ríos, C., López Villareal, R. M., & Quiroz González, J. (2010). Niveles de desempeño y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de la Licenciatura en Administración en una universidad estatal mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1223–1249.
- Pettazoni, R. (1996). El Ser Supremo: Estructura fenomenológica y desarrollo histórico. In M. Eliade & J. Kitagawa (Eds.), *Metodología de la historia de las religiones* (pp. 86–94). Madrid: Paidós.

- Piotrowaki, N. (Ed.). (2003). *Magill's Encyclopedia of Social Science Psychology Volume 3 Memory-Separation and divorce: Adult Issues*. Pasadena, California: Salem Press.
- Pirutinsky, S., Rosmarin, D. H., Holt, C. L., Feldman, R. H., Caplan, L. S., Midlarsky, E., & Pargament, K. I. (2011). Does social support mediate the moderating effect of intrinsic religiosity on the relationship between physical health and depressive symptoms among Jews? *Journal of Behavioral Medicine*, 34(6), 489–96.
<http://doi.org/10.1007/s10865-011-9325-9>
- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad* The health in the mark of the psychology of the religion and the spirituality. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 5(2), 321–336.
- Reinert, D. F., & Edwards, C. E. (2012). Sex Differences in Religiosity: The Role of Attachment to Parents and Social Learning. *Pastoral Psychology*, 61(2), 259–268.
<http://doi.org/10.1007/s11089-011-0376-1>
- Reyes, G. M. (n.d.). *Spirituality and religiosity : Their relation to academic achievement of undergraduate college students*. The University of Hong Kong. Retrieved from <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4078699>
- Rivera-Ledesma, A., & Montero-López Lena, M. (2007). MEDIDAS DE AFRONTAMIENTO RELIGIOSO Y ESPIRITUALIDAD EN ADULTOS MAYORES MEXICANOS. *Salud Mental*, 30(1), 39–47.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391–414.

- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/books/10788/>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1. <http://doi.org/10.1037/H0092976>
- Rotter, J., Chance, J., & Phares, E. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. United States: Rinehart and Winston, Inc.
- Ryan, M. E., & Francis, A. J. P. (2012). Locus of control beliefs mediate the relationship between religious functioning and psychological health. *Journal of Religion and Health*, 51(3), 774–85. <http://doi.org/10.1007/s10943-010-9386-z>
- Schickendanz, J. A. (1995). Family socialization and academic achievement. *Journal of Education*, 177(1), 17–38.
- Sedikides, C. (2010). Why Does Religiosity Persist? *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 3–6. <http://doi.org/10.1177/1088868309352323>
- Shermack, C. R. (1996). *Rotter's Social Learning Theory: Prediction of School Achievement in Mexican Americans*.
- Sherman, A. C., Higgs, G. E., & Williams, R. L. (1997). Gender differences in the locus of control construct. *Psychology & Health*, 12(2), 239–248. <http://doi.org/10.1080/08870449708407402>
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., ... Yu, S. (2002). LOCUS OF CONTROL AND WELL-BEING AT WORK: HOW GENERALIZABLE ARE WESTERN FINDINGS? *Academy of Management*

Journal, 45(2), 453–466. <http://doi.org/10.2307/3069359>

Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios on JSTOR. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5–32.

Retrieved from

https://www.jstor.org/stable/23764435?seq=1#page_scan_tab_contents

Tuirán, R. (2008). La educación superior en México. 2008 XXXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Secretaría de Educación Pública.

Tünnerman, C. (2010). Nuevas Perspectivas de la Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Retrieved May 6, 2014, from

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2029%3Anuevas-perspectivas-de-la-pertinencia-y-calidad-de-la-educacion-superior&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2013). Anuario Estadístico 2012-2013.

Retrieved August 27, 2014, from

http://www.uacj.mx/DGPDI/Documents/SEI/Estad%C3%ADsticaInstitucional/Anuario_2012-2013.pdf

Urbano, S. (2007). Efecto de la visualización creativa como estrategia innovadora en el rendimiento académico. *Laurus*, 13(23), 310–335.

Valle, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S., & Piñeiro

Aguín, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-

motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General Y*

Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología, ISSN

0373-2002, Vol. 52, Nº. 4, 1999, Págs. 499-519, 52(4), 499–519.

Vazquez, A. A., & Manassero Mas, M. A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educación I Cultura*, 7, 225–241.

Vázquez, S. (2011). Mitos y Objetivos de la Responsabilidad Social Universitaria.

Retrieved May 6, 2014, from

http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2596%3Amitos-y-objetivos-de-la-responsabilidad-social-universitaria&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Vera, J., & Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes en el noroeste de México. *Psicología Y Salud*, 10(2), 237–247.

Veroff, J., Feld, S., & Gurin, G. (1962). Achievement Motivation and Religious Background. *American Sociological Review*, 205–217.

Wallston, B. D., & Wallston, K. A. (1978). Locus of control and health: a review of the literature. *Health Education Monographs*, 6(2), 107–17. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/357347>

Weber, S. R., Pargament, K. I., Kunik, M. E., Lomax, J. W., & Stanley, M. A. (2012). Psychological Distress Among Religious Nonbelievers: A Systematic Review. *Journal of Religion and Health*, 51(1), 72–86. <http://doi.org/10.1007/s10943-011-9541-1>

Weiner, B. (1992). *Human motivation : metaphors, theories, and research*. Sage.

Wen, Y.-H. (2010). Religiosity and Death Anxiety. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2).

- Wong-McDonald, A., & Gorsuch, R. L. (2004). A Multivariate Theory of God Concept, Religious Motivation, Locus of Control, Coping, and Spiritual Well-Being. *Journal of Psychology and Theology*, 32(4), 318.
- Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), 59–65. <http://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>
- Zdanowicz, N., Janne, P., & Reynaert, C. (2004). ¿Juega el locus de control de la salud un papel clave en la salud durante la adolescencia? *The European Journal of Psychiatry (Edición En Español)*, 18(2), 117–124.
- Zhang, S. (2012). Religious Participation and Educational Attainment: An Empirical Investigation. In D. Erasga (Ed.), *Sociological Landscape – Theories, Realities and Trends*.
- Zine, J. (2000). Redefining resistance: Towards an Islamic subculture in schools. *Race, Ethnicity & Education*, 3(3), 293–316.
- Zuckerman, P. (2009). Atheism, Secularity, and Well-Being: How the Findings of Social Science Counter Negative Stereotypes and Assumptions. *Sociology Compass*, 3(6), 949–971. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00247.x>

Apéndice

Apéndice 1

Confiabilidad del Test de religiosidad de DUREL

No. De ítem	Reactivo	Carga
1	¿Qué tan seguido asistes a la iglesia o grupo religioso?	.881
2	¿Qué tan seguido dedicas tiempo a actividades religiosas privadas tales como rezar, meditar o leer la biblia?	.860
3	En mi vida, experimento la presencia de Dios	.854
4	Mis creencias religiosas son las que realmente respaldan la manera de llevar mi vida	.834
5	Me esfuerzo en llevar mi religión a las demás áreas de mi vida	.824
		α .87

Apéndice 2

Confiabilidad subescala Fatalismo/Suerte Escala de Locus de Control de La Rosa

No. De ítem	Reactivo	Carga
2	El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga	.907
5	Que yo tenga un buen empleo es una cuestión de suerte	.902
8	El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte	.908
9	El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino	.905
12	Que yo tenga poco o mucho dinero es cosa del destino	.904
15	Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte	.903
21	Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte	.907
25	Como alumno siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte	.905
27	Puedo subir en la vida si tengo suerte	.901
33	Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte	.913
40	No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte	.908
44	Muchas puertas se me abren porque tengo suerte	.901
48	Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte	.908

52	Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte	.902
----	---	------

α .91

Apéndice 3

Confiabilidad subescala Poderosos del Macrocosmos Escala de Locus de Control de La Rosa

No. De ítem	Reactivo	Carga
1	El problema de los poderosos está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto	.824
3	Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto	.822
4	No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno	.820
7	La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante	.822
13	El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia nada	.829
17	Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada	.813
24	Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen	.834
30	Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada	.811
36	No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino del país	.819
47	Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto	.814
53	La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto	.821
		α .83

Apéndice 4

Confiabilidad subescala de Afectividad Escala de Locus de Control de La Rosa

No. De ítem	Reactivo	Carga
6	Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente	.861
11	Puedo tener éxito en la vida si soy simpático	.848
18	Si le caigo bien a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo	.851
19	Mi éxito dependerá de lo agradable que soy	.846
22	Me va bien en la vida porque soy simpático (a)	.847
25	Como alumno siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte	.876
35	Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás	.845
45	La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy	.862
49	Muchas puertas se me abren porque soy simpático	.848
		α .86

Apéndice 5

Confiabilidad subescala Internalidad Escala de Locus de Control de La Rosa

<i>No. De ítem</i>	<i>Reactivo</i>	<i>Carga</i>
10	Mi futuro depende de mis acciones presentes	.897
16	Que yo tenga éxito en mi empleo (ocupación) depende de mí	.893
23	Mi vida está determinada por mis propias acciones	.893
28	Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal	.890
31	El que yo llegue a tener éxito depende de mí	.886
37	Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí	.890
39	Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro	.895
42	Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo	.888
46	Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades	.889
50	Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí	.888
		α .90

Apéndice 6

Confiabilidad subescala Poderosos del Microcosmos Escala de Locus de Control de La Rosa

<i>No. De ítem</i>	<i>Reactivo</i>	<i>Carga</i>
14	El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tiene el poder	.820
20	Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes	.825
29	El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí	.818
32	La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen el poder	.839
34	El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tiene el poder	.810
38	Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder	.827
41	El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes	.822
43	Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder	.811
51	Mi sueldo dependerá principalmente de las personas que tienen el poder económico	.821
		α .83