



21  
201 ✓  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ALGUNOS FACTORES DEL AMBIENTE FAMILIAR  
QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE  
ALUMNOS DE PREPARATORIA**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A :**  
**J. JESUS SERRATO GONZALEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:**  
**LIC. JOSE ALBERTO MONROY ROMERO**

**TESIS CON**  
**FALLA DE ORIGEN**

**MEXICO, D.F.,**

**1994**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**ALGUNOS FACTORES DEL AMBIENTE FAMILIAR  
QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR  
DE ALUMNOS DE PREPARATORIA**

## Agradecimientos y dedicatorias

A mi asesor, el Lic. José Alberto Monroy R.

a quien agradezco sus conocimientos, que demostró a través de una guía sutil y madura, que me hizo sentir la confianza plena de avanzar hasta el fin de este trabajo de tesis.

*Madurez: eso es todo.*  
Shakespeare

A mi madre

cuya única razón de ser siempre han sido sus hijos y la realización de sus propias vidas. Le dedico este trabajo con el fin de hacer patente el profundo agradecimiento, respeto y admiración que siento por ella.

*La educación profunda consiste en deshacer y rehacer la educación primera.*

Paul Valery

A mi padre

a su alegría por la vida y a su preclara inteligencia social, que no supe reconocer en su momento, y que se puede resumir en: *trabajar haciendo lo mejor posible y en saber disfrutar de la vida*. Deseo que sepa que, aunque tarde, aprenderé a seguir ese estilo de vida que lo hizo tan estimado por todos y sentirse y verse joven durante muchos años.

A mi esposa Ángeles

mi reconocimiento y agradecimiento en una de las partes más importantes de este trabajo, que fue la investigación de campo, así como por su permanente disposición de apoyo y ayuda durante todo el desarrollo del mismo.

*El hombre aún no ha aprendido a vivir con la mujer. Bueno, ¿y qué? Todo buen aprendizaje es lento; pero ningún hombre ha vivido sin la mujer a pesar de todo.*

Lyn Yu Tang

A mis hijas Mónica y Pamela

a quienes también les dedico de manera especial esta tesis, que representa el fin de una parte del camino, esperando que sirva de ejemplo y guía en sus futuras carreras, con el deseo de que en el momento oportuno de sus vidas puedan encontrar aquí un punto de reflexión para el papel de madres de familia que pueden llegar a enfrentar.

*La única educación eterna es ésta: estar lo bastante seguro de una cosa para decírsela a un niño.*

Chesterton

A Luis, Alma y Priscila

de quienes recibí una espontánea y enorme disposición por contribuir a la realización final de este trabajo, sabedores de la gran trascendencia que tuvo para mí el reemprender lo abandonado. Gracias.

*Comprender es una palabra viva y la carne de esa palabra es amor.*

Barbusse

A mi hermana María de los Ángeles

quien ha tenido que afrontar retos difíciles en su vida, sin perder la fe y el deseo de ayudar. Gracias por su actitud, sin la cual no hubiera podido avanzar en el desarrollo de este trabajo.

A mi hermano Daniel

cuyo lema es *Sí puedo ayudar, no veo por qué no he de hacerlo*, mi agradecimiento y reconocimiento a la estatura de su personalidad humanitaria.

A mi hermano Hugo

que a su estilo, sabe estar presente y demostrar su interés y afecto. Gracias por su contribución en la parte estadística de este trabajo.

A Carmen, Paulina, Max y César

compañeros en las buenas y en las malas, su casa ha sido el espacio donde se comentan los sucesos que dan salida a las penas del alma, compartidas con alegre sinceridad, y en este caso esta satisfacción personal.

A Teresa y Rebeca

Aunque lejos de estas tierras, se les recuerda y se les hace partícipes de las cosas importantes por su trascendencia en la realización personal.

A Yolanda

Sé que te alegras; por ello, gracias.

*Tres cosas hay que prueban la fuerza del espíritu; los libros, los regalos y los mensajes.*

Proverbio persa

A Rafael

Sé que estás conmigo. Gracias

*Nunc est bibendum!*  
(¡Ahora bebamos!)

A mi suegra, la Sra. Isabel Ligorria

No hay espacio aquí para enumerar, la cantidad de acciones espontaneas y llenas de buena fé, que ha realizado por mí, y sin las cuales, no me hubiera sido posible realizar una parte muy importante en mi carrera, y que es el servicio social. Las palabras son insuficientes para expresarle todo mi agradecimiento. Gracias por todo.

Al Dr. Ignacio Zaragoza Tapia, director del plantel Pastor Ortiz, del colegio de bachilleres

Un especial agradecimiento por su amabilidad y buena disposición para permitirme llevar a cabo, la evaluación en dicho plantel, así como por todas las facilidades otorgadas, sin lo cual, no hubiera sido posible la realización del presente trabajo. Gracias.

Al Dr. Salvador Vega

Docente del colegio citado, también un especial agradecimiento por su buena disposición para coordinar una serie de actividades que me permitieron llevar a cabo la evaluación satisfactoriamente.

# Índice de contenido

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. La familia y el adolescente</b>	<b>9</b>
Las familias con adolescentes, caracterización de "un momento"	9
La adolescencia como etapa y su caracterización	11
Los factores familiares y su influencia en el adolescente	18
El adolescente como alumno	25
<b>Capítulo 2. Motivación y necesidad de logro</b>	<b>31</b>
Aspectos generales de la motivación	31
El concepto de necesidad de logro	36
Motivación hacia la necesidad de logro	38
<b>Capítulo 3. Otros aspectos que influyen en la necesidad de logro en el adolescente</b>	<b>41</b>
El ajuste en la personalidad	41
Aspectos familiares	42
El papel de la cultura	50
Resumen de los aspectos que influyen en la necesidad de logro	51
<b>Capítulo 4. Metodología</b>	<b>56</b>
Escenario	56
Instrumento	56
Sujetos	56
Descripción del instrumento de evaluación	56
Pregunta y objetivo del estudio	57
Tipo de investigación	57
Procedimiento	58
Presentación de resultados	61
Análisis comparativo de las subescalas entre grupos	65
Resumen y conclusiones	66
Similitudes entre grupos	67
Diferencias entre grupos	69
<b>Bibliografía</b>	<b>76</b>
<b>Anexos</b>	<b>79</b>
Anexo A. Descripción resumida de subescalas	79
Anexo B. Datos muestra	80
Anexo C. Distribución de frecuencia por clases y estadística descriptiva	81
Anexo D. Histograma de calificaciones	82
Anexo E. Tabla 1 de frecuencias	83
Anexo F. Transformación de puntuaciones directas a puntuaciones típicas y perfiles	84
Anexo G. Instrumento de evaluación	85
Anexo H. Previsiones	88
Anexo I. Vacados originales de puntuaciones	89

## Introducción

No fue sino hasta los inicios del siglo XX que se comenzó a dedicar especial atención al periodo evolutivo denominado *adolescencia*, y surgieron así numerosas teorías con el fin de explicar esta etapa.

Las terminologías ambiguas y las discrepancias en los conceptos caracterizaron los comienzos; sin embargo, poco a poco se han venido haciendo más sistemáticas las observaciones y, finalmente, la mayoría de los autores coinciden en señalar la etapa de la adolescencia como un "periodo difícil", caracterizado por las emergentes necesidades del adolescente en términos de independencia, autodesarrollo, identidad, autorrealización y ubicación social; dependientes de factores sociales, culturales, familiares y educacionales (Muus, 1978, p. 1).

En la actualidad, no sólo existen mayores conocimientos sobre la etapa de la adolescencia, sino también, relativos a la manera como se integran y estructuran los sistemas familiares, en lo que se refiere a modos específicos de educación y crianza de los hijos, y también relativos a cómo, dependiendo de esto, resultan influencias tan importantes como su tendencia hacia el logro, su motivación para lograr buen rendimiento académico y, en general, hacia la autorrealización.

La importancia de comprender e investigar aspectos relativos a la adolescencia se hace evidente en los hogares y centros educativos. Lugares en donde no sólo se plantean dificultades en el manejo de la conducta del adolescente, sino también en lo relativo a su rendimiento escolar, que se ve afectado, por lo que socialmente se atribuye, a "la desubicación de la etapa", y desgraciadamente en eso se ubica y queda el problema; ya que los maestros no siempre cuentan con el tiempo suficiente para atender sus demandas, por ser frecuente que atiendan grupos numerosos, y por otro lado, porque no han recibido la capacitación necesaria para comprender y manejar al adolescente. A su vez, los padres de familia llegan a desentenderse de éste, pensando que los maestros están haciendo algo al respecto.

El resultado de todo lo anterior es muy claro para el adolescente: se siente solo, abandonado a su suerte, con la estresante presión de los supuestos sociales, familiares y educativos, de que "debe ubicarse", "ya debe elegir carrera", "preocuparse más por el futuro" y, sobre todo, "salir bien en sus estudios". Así, dentro de la escuela, el maestro cumple con su función, que es la de enseñar; pero, que el adolescente se esfuerce por aprender, se ubique, y elija carrera, no parecen ser responsabilidades que le correspondan directamente. ¿Y qué hay con respecto a los padres? ¿Existe algo dentro del ambiente familiar que le ayude al adolescente a ubicarse y a obtener buen rendimiento académico?

Derivado de esta pregunta, surge el interés del presente estudio. Por este motivo, en el capítulo 3 se identifican algunos de los factores que se hallan presentes en los ambientes familiares de los alumnos que presentan alto y bajo rendimiento. Y, dado que el rendimiento escolar es una variable que puede catalogarse como un tipo especial de motivación hacia el logro, cuyos orígenes se ubican en la familia, previamente en el capítulo 1 se examinaron los aspectos del ambiente social del hogar; en especial, cómo se dan durante la adolescencia las relaciones padres-hijo, con el fin de saber si la etapa como tal, influye o afecta a las mismas. Para ello se hizo también una revisión de los conceptos psicológicos que caracterizan la etapa de la adolescencia, así como de algunos factores familiares que, a su vez, influyen en el adolescente, ya que deben de existir ciertos elementos o conductas positivas dentro de la familia que permitan superar adecuadamente las dificultades con el hijo adolescente, y que den como resultado que éste se muestre motivado a obtener un buen rendimiento académico, involucrado en un compromiso de "llegar a ser" dentro de su desarrollo personal y social. Por tal razón se incluyó una revisión teórica del concepto *motivación*, ya que era indispensable comprender, en términos generales, qué es lo que hace a los individuos actuar en una dirección y con una fuerza específica; esto, a partir de tres enfoques teóricos sobre la motivación; el conductual, el cognoscitivo y el humanístico. Para pasar de aquí al concepto de *necesidad de logro* como un tipo especial de motivación, en el cual se concibe a los individuos dentro de una tendencia por "alcanzar la excelencia por sí misma y no por alguna recompensa".

Esto último se complementó con una revisión de aspectos importantes que pueden estar favoreciendo u obstaculizando la tendencia hacia dicha necesidad de logro, partiendo desde el ajuste de la personalidad, que tiene que ver con los aspectos familiares que dan lugar al proceso de identificación del niño, donde los padres se constituyen como agentes determinantes de su desarrollo afectivo, social, intelectual y académico. Y, finalmente, se analizó el papel de la cultura como elemento modelador de la educación familiar, y su repercusión en la necesidad de logro.

La última parte de este trabajo contiene la parte metodológica, que incluye el procedimiento de selección de los individuos para formar dos grupos de alto y bajo rendimiento, y la selección y aplicación de un instrumento que permitiera cumplir con el objetivo del presente trabajo. Este objetivo consistió en **evaluar e identificar los factores del ambiente familiar** presentes para ambos grupos, y poder así responder a la pregunta de **si el rendimiento escolar es afectado o influenciado por los mismos**.

Se realizó un estudio *ex post facto*, ya que se partió del hecho de que la influencia familiar estaba dada, y de aquí se procedió a la identificación en el ambiente familiar de algunos factores presentes que influyeron de tal manera que los hijos muestran o no, motivación hacia el logro; como son, aspectos de supervisión, castigo y recompensa, que se considera un factor de *control*, demostraciones de interés, afecto y apoyo, contemplados en el factor *cohesión*, una adecuada comunicación, como factor



de *expresión*; una adecuada organización familiar o factor de *organización*; aspiraciones de logro y normas elevadas de excelencia, para el factor *actuación*; la formación adecuada de la independencia en el adolescente, dentro del factor *autonomía*; se contempló el grado de interés por las actividades, políticas, sociales y culturales, a través del factor *intelectual y cultural*; la posible presencia o ausencia de tensiones, a través del factor *conflicto*; la importancia que se da a las prácticas de tipo ético y religiosas, con el factor *moralidad y religiosidad*; y por último el factor *social y recreativo*, a través del cual se evaluó el grado de participación en estas actividades.

**Los resultados se presentan a través de tablas y gráficas, las cuales permiten hacer un análisis y evaluación de los 10 factores señalados, de las similitudes y de las diferencias entre ambos grupos, de alto y bajo rendimiento; en donde, con muy poca diferencia, se encontraron presentes determinados factores en los ambientes familiares que dan indicios de que el rendimiento escolar sí es influenciado por éstos.**

## Capítulo 1. La familia y el adolescente

### Las familias con adolescentes, caracterización de "un momento"

Se han hecho numerosos estudios, sobre la relación que media, entre la atmósfera familiar o las actitudes de los padres y el ajuste personal y social de los hijos.

Las investigaciones sobre las relaciones padres-hijo, han centrado su atención en las características generales del hogar y la conducta de los padres, como: la "frialdad", las atenciones y cuidados, la tolerancia y el control, la expresión de afecto, la democracia y el autoritarismo en el hogar y la facilidad de la comunicación entre el padre y el hijo. Los estudios se interesan en las variaciones que se observan en estas dimensiones, consideradas como antecedentes de la conducta social: las características de personalidad, los motivos y las actitudes de los niños.

Relacionando lo anterior con el objetivo de este trabajo, que consistió en indagar algunos factores familiares, que influyeron adecuadamente en el adolescente, de tal manera, que lo motivaron a obtener logros académicos considerados como buenos; veremos, que la presencia de un adolescente en la familia, genera situaciones que caracterizan no sólo la etapa por la que cruza éste, sino que incluso afectan a la familia como tal. Hablar, pues, de influencia familiar "adecuada o inadecuada", significa que algunas familias no y otras sí, han logrado desarrollar algunos aspectos que les permite lidiar con las tensiones características de esa etapa. De aquí la importancia de comprender a la familia como un sistema que tiene su propio proceso de desarrollo.

Paul Dell (citado por Linn Hoffman, 1987) dice que "los comportamientos de los miembros de la familia que en conjunto constituyen los diversos aspectos de la pauta, no son linealmente causales uno de otro, sino que son coevolutivos"(p.89). Bateson y Wynne y Singer no hablan de causación sino de cómo la familia embona en conjunto (Idem).

Hill y Olson (1989) afirman que casi no hay investigaciones sobre las tensiones familiares, y que la mayoría se centran hacia problemas específicos, como abuso de drogas, abuso conyugal, abuso sexual, y que a la familia normal sólo se le ha utilizado como grupo control y no como objeto central de estudio. De tal manera que, como resultado, se tienen conocimientos acerca de las características de las familias con problemas, y que sólo se puede asumir que las familias normales simplemente carecen de esas características: "Lo que desconocemos son los aspectos positivos de las familias que las ayudan a sobrellevar y luchar efectivamente con el estrés durante el ciclo de vida."(p. 17) El estudio de estos autores se centra en las fuerzas y atributos que ayudan a las familias a luchar más efectivamente con los estreses y tensiones.

Otros autores, como W. Draper y C. Marcos (1990), dicen que "uno puede teóricamente pensar" que el estrés y las discrepancias dentro de la familia se dan en un proceso circular. Así, por ejemplo, "un sistema familiar requiere menos estrés, o un nivel de funcionamiento definido, si existen altos grados de acuerdo entre sus miembros"; y continúan: "...la realidad familiar debe ser evaluada..." ya que "de hecho, todo lo nuevo que entra en el sistema familiar activa mecanismos de retroalimentación para procesar el cambio". Plantean los autores que los incrementos en el estrés "consumen los recursos del sistema", de tal manera que se decrementa la cantidad de tiempo disponible para que los miembros individuales traten (negocien) sus realidades. Tal proceso circular se completa cuando "las percepciones discrepantes fomentan las respuestas estresadas". Esto –añaden– es más evidente cuando se acumulan varios estresantes, más de los que normalmente siguen a un evento estresante. Reconocen los autores que se requieren más evidencias al respecto (p. 46).

Dentro de las conclusiones a que llegaron Draper y Marcos, observan que "...el grado de acuerdo parece variar en diferentes estados del ciclo de vida". Admiten que demostrar esto es difícil. Su estudio de 7 estados del ciclo de vida reveló que la primer etapa es en la que existe mayor acuerdo entre los cónyuges, debido a que van iniciando, y aún no está viciada por las futuras incidencias. Otro de los resultados indica que las funciones que cumplen cada uno de los miembros de la familia les hace ver los problemas de manera diferente, y ser sensibles más a unos aspectos que otros, en contraste con otros individuos de la familia. El papel que juegan los adolescentes en la familia lo refieren así: "una vez más fueron muy útiles para provocar alteraciones estresantes dentro de la familia, en lo que se refiere a a la imitación de actitudes de algunos de los miembros de la familia. Esto fue demasiado consistente" (p. 45).

Los estudios de Draper y Marcos coinciden con los de Hill y Olson. Éstos últimos señalan enfáticamente, acerca de la adolescencia: "no hay otra etapa del ciclo de vida familiar más estresante que ésta" (p. 21).

Hill y Olson señalan que el proceso de cambio dentro de la familia se da en 7 etapas; de las cuales sólo se refieren para el objeto de este estudio la cuatro y la cinco.

*Etapa 4.* Estas familias piensan en preparar a su hijo a partir del hogar. Se enfrentan a numerosas demandas, debidas a los desafíos y luchas con los adolescentes en el hogar (de 13 a 18 años).

*Etapa 5.* En ésta, los adolescentes se preparan a abandonar el hogar para iniciar identidades y roles fuera de la unidad familiar. Roles paternos y reglas están cambiando y la familia está ocupada preparando las partidas (19 años ) (p. 21).

Derivado de sus estudios, Hill y Olson caracterizan a la familia con adolescentes de la siguiente manera:

...en las familias con adolescentes, éstos enfrentan desafíos y estreses únicos en esta etapa del ciclo de vida familiar. Es el momento de su vida en el que experimentan rápidos cambios maduracionales y su foco de identidad se aleja de la referencia familiar, hacia otros grupos. Es la etapa en que la cohesión y la adaptabilidad familiar alcanza sus puntos más bajos; incluso en la propia percepción del adolescente, esos niveles aparecen aún más bajos.

No hay otra etapa del ciclo de vida familiar más estresante que ésta, y los autores refieren parte de las causas, debidas a las cambiantes necesidades y nuevas preferencias del adolescente, en la medida que intenta afianzar su independencia de la familia.

En esta etapa, "padres y adolescentes viven radicalmente en dos mundos diferentes". Es común referirse al hecho de "la mala comunicación". Los padres por lo común aceptan no entender a sus adolescentes, y éstos, a su vez, se quejan del mismo problema con sus padres (p. 219).

Las tensiones y estreses familiares tienen un impacto muy importante en el desarrollo de los adolescentes. Y agregan Hill y Olson, que a pesar de ser así, aún no se tiene una idea exacta de la naturaleza de las demandas del adolescente y de cómo las percibe. Sin embargo, el estudio de referencia reveló que las finanzas es uno de los estreses más fuertes para los padres, y después las tensiones propias de la familia. Por su parte, para el adolescente, el estresante más fuerte es la lucha con su propia familia, y muy bajo en el área de finanzas. Esto indica la considerable diferencia que existe entre los tipos específicos de estresores y su impacto. Dentro de la perspectiva del adolescente, el principal estresor fue el diario "estira-afloja" con los padres, alrededor del uso del automóvil, tiempo de estar fuera y regresar a casa, elección de amistades, actividades sociales y el desempeño escolar. Por otro lado, los adolescentes muestran conductas que incrementan los niveles de estrés en sus familias, como el ingerir alcohol, drogas y cigarrillos; un porcentaje muy pequeño, el involucramiento sexual.

Los adolescentes a su vez se ven afectados por los problemas que encaran los padres, como el hecho de que el padre inicie un nuevo trabajo, que cambie a menudo de trabajo, enfermedades y hospitalizaciones. Desacuerdos típicos entre padres y adolescentes se refieren a las actividades religiosas, la apariencia personal y presiones para realizar bien el deporte y los deberes escolares. Otro dato importante se refiere finalmente al hecho de que mientras los adolescentes cambian, los padres también están cambiando y luchando por resolver su situación económica (pp. 227-228).

### **La adolescencia como etapa y su caracterización**

Montemayor, Adams y Gullota señalan que la adolescencia a menudo se describe como un periodo en el que aparecen muchas nuevas conductas y habilidades.

La adolescencia se define por el desarrollo de varios aspectos como: un diferenciado e integrado autoconcepto, de la identidad, la autoestima, la

identificación, la autonomía, así como por la aparición de nuevas habilidades cognitivas y de características psicológicas, como el pensamiento operacional formal y el juicio moral, entre otros aspectos comúnmente nombrados.

En los Estados Unidos, desde el punto de vista legal, se toma la edad como una medida de "competencia", y aunque varía de estado a estado en ese país, en la mayoría de ellos la adolescencia empieza a los 16 y termina a los 21. Otro punto de vista para su definición depende de las experiencias sociales y de la vida misma, y asociado a ello, una serie de cambios típicos en los intereses, actitudes y preferencias, así como la búsqueda y el inicio de relaciones de noviazgo, y otros aspectos, como el aprender a manejar. Criterios que han sido usados por distintos investigadores para definir esa transición (*op. cit.*, pp. 9-11).

Un aspecto general que es importante a lo largo de la etapa de la adolescencia es el concepto de cambio, acerca del cual Montemayor, Adams y Gullota señalan que "el pensamiento de los niños está cambiando continuamente y la mayoría de los cambios parecen ser más bien graduales que repentinos" (p. 12).

De los estudios de Montemayor, Adams y Gullota, sobre "La transición de la infancia a la adolescencia", al comparar similitudes y diferencias entre el niño y el adolescente, en lo que se refiere a los cambios biológicos, indican que "éstos son el distintivo de la transición de la infancia a la adolescencia, y un aspecto universal que todos los adolescentes experimentan, ya que se encuentra en todas las especies de primates, en todas las culturas y a través de la historia" (p. 291).

En lo relativo al desarrollo social-cognitivo, "los adolescentes en comparación con los niños, mostraron unas más complejas técnicas sociales-cognitivas" (*idem*, p. 293).

En el desarrollo emocional, señalan los autores, que es esta área la que menos se conoce, acerca de cómo se dan los cambios del desarrollo emocional, entre la infancia y la adolescencia. Pero que aun así, durante la adolescencia hay evidencias del incremento en un afecto negativo y caprichoso, posiblemente debidos a los cambios de la pubertad (refieren que hay pocos estudios en esa área).

Por la parte del desarrollo conductual, señalan que el único ejemplo de estabilidad conductual es en el área de conducta prosocial. Indican que las evidencias disponibles sugieren que los adolescentes no son más o menos sociables que los niños.

En lo que respecta a los cambios en las relaciones padres-hijos, las evidencias de estos autores muestran una gradual separación física y psicológica que ocurre entre los padres y los hijos y "que ambos contribuyen a tal proceso" (p. 292).

Por su parte, Anita Woolfolk (1990, p. 106) señala la llegada a la adolescencia como el paso por cambios dramáticos, y analiza dos tipos de desarrollo interrelacionados: el físico y el sexual, y las repercusiones emocionales, sociales y académicas que conllevan los cambios en estos aspectos.

El término *pubertad* comprende toda esa serie de cambios que abarcan casi todo el

organismo y que tienen como resultado final la capacidad de reproducción.

Sobre la pubertad, Woolfolk indica que generalmente las niñas comienzan a cambiar dos años antes que los niños, y alcanzan su estatura máxima a los 16 años; y que la mayoría de los niños siguen creciendo hasta los 18 años. Con respecto al tiempo que se necesita para que se presenten todos los cambios de la pubertad, señala que éste varía más en los hombres, y el rango de las diferencias en la estatura y el peso, al final de la pubertad, es mayor para los hombres que para las mujeres (p. 107).

Tanto los cambios en el pensamiento, como los de tipo físico y fisiológico, durante la etapa de la adolescencia, conllevan una serie de repercusiones en su medio ambiente, que a su vez afectarán al adolescente. Mussen, Conger y Kagan (1978) dicen:

Es fácil advertir el hecho de que, sin los cambios cuantitativos y cualitativos de funcionamiento cognoscitivo que tienen lugar durante la adolescencia, el joven sería incapaz de lidiar adecuadamente con muchas de las demandas intelectuales que se le hacen durante este período, como dominio de destrezas intelectuales, preparación para una vocación y acumulación de conocimientos fácticos acerca del mundo que lo rodea (p. 690).

Sin embargo—agregan— tal vez sea un poco menos obvio, el hecho de que muchas preocupaciones sociales y emocionales del adolescente (su preocupación por los valores, su inconformidad característica con el mundo en general y con sus padres en particular) e inclusive gran parte de su egocentrismo, son en cierta medida función de la capacidad que acaba de descubrir para el pensamiento operativo formal.

Por el lado de la maduración física, Woolfolk, cita a Fein (1978), quien encuentra consecuencias, como el hecho de que la maduración temprana trae ventajas académicas. Afirma que, por lo general, los estudiantes que son físicamente maduros tienden a obtener puntuaciones más altas en las pruebas de capacidad mental que otros estudiantes de la misma edad, menos maduros. Asimismo, la maduración temprana—dice— parece tener ciertas ventajas especiales para los jóvenes, ya que es más probable que éstos disfruten de un nivel socioeconómico alto; y suelen ser populares y líderes. En contraste, los de maduración tardía suelen ser menos populares, más elocuentes y ávidos de atención. Pero, que sin embargo, parece que estos jóvenes posteriormente tienen ciertas compensaciones, ya que hay estudios que demuestran que, en la edad adulta, los hombres que maduraron prematuramente tienen un pensamiento menos flexible y menos creativo, en tanto que los que maduraron tardíamente son más creativos, tolerantes y perceptivos.

Una consideración aparte se refiere a los estudios de Arnold Gesell (1987) sobre el desarrollo de la adolescencia, quien se centra en el punto de vista del mismo adolescente para recrear los cambios que sufre. Gesell señala que de los 15 a los 16 años el adolescente "cambia radicalmente".

En el estilo propio del autor, tenemos que "quince preparó el camino para las integraciones más vastas y mejor equilibradas de dieciséis". Así dieciséis despliega una mayor confianza en sí mismo y una autonomía más profunda. "La entera fe en sí mismo, es el rasgo más característico de esta edad y el síntoma de sus aptitudes latentes". Ya ha alcanzado un sentido de la independencia (p. 1114).

"Quince parecía insatisfecho, inseguro y hasta rebelde; tenía un gran espíritu de independencia", de hecho, "se resistía a sus padres" (p. 1114).

En dieciséis la independencia se halla tan sólidamente asentada que los padres lo dan por hecho. Lo cual constituye un ejemplo más de la sensible interacción en la relación adulto-adolescente" (aclara que no se describen diferencias de carácter sino de madurez). Sus relaciones con la familia han progresado considerablemente; las discusiones son más escasas, las relaciones padre-hijo(a) muestran una mayor comprensión mutua (pp. 1114-1115).

Las fuerzas integradoras que obran en dieciséis lo tornan sensible y apto para la enseñanza. A esta edad, es cuando más evidente se torna la dirección en que apunta. Se esfuerzan por demostrar que son capaces de seguir con éxito su carrera. Aquí señala Gesell, que los que maduran lentamente, no se desempeñan muy bien, y tienen aspiraciones menos definidas (p. 1134).

Dieciséis ha realizado progresos concretos en la organización de su propia personalidad. La autoconciencia, la autonomía y la mejor adaptación personal-social, han alcanzado un equilibrio y una integración de orden superior. Esto lo convierte en mitad de la adolescencia, en una suerte de prototipo de preadulto (pp. 1118-1119).

Una cita de Mussen, Conger y Kagan (1978) resume los puntos anteriores y, a la vez, introduce un concepto de mucha importancia para la caracterización de esta etapa.

...las principales tareas de desarrollo a que se enfrenta el adolescente en nuestra sociedad son las del establecimiento de la independencia, el ajuste sexual, las relaciones con los compañeros y la preparación para la vocación. Sin embargo, la capacidad que el adolescente tiene para hacer frente a cada una de estas exigencias, las direcciones que se dé, y el grado de éxito con que logre integrar estas complejas y variadas demandas, estarán íntimamente relacionadas con el éxito con que logre establecer un buen conjunto de valores personales y un sentido vigoroso de su propia identidad (p. 692).

Alrededor del concepto identidad, en voz de distintos autores y en lo que se refiere a su establecimiento, existen diversas conceptualizaciones, en términos de: la formación del autoconcepto y la autoestima, el proceso de identificación, y como un aspecto de autorrealización. Aunque estas presentan ligeras variaciones, al final coinciden, y le dan sentido concluyente a la caracterización de esta etapa de la adolescencia.

El término *autoconcepto* generalmente se refiere al "conjunto de ideas, sentimientos y actitudes que tienen las personas sobre sí mismas" (Hilgard, Atkinson y Atkinson, citados por Woolfolk, 1990, p. 110).

El autoconcepto, se refiere en psicología al concepto del *yo*, que es la sensación que tiene una persona de su identidad. Implica que el individuo es alguien en particular (un *yo*) y que puede experimentar su ser con diversas perspectivas o modalidades, como la percepción, la conceptualización y la imaginación. Se considera que la estructura del *yo* está estrechamente relacionada con el éxito de la persona, con su capacidad para alcanzar las metas que se establece ella misma u otras (Jourard, 1987, p. 150).

El desarrollo del autoconcepto en el niño es influido por los padres y otros familiares durante los primeros años, y por los amigos, los compañeros de la escuela y los maestros, conforme va creciendo (Woolfolk, *op. cit.*, p. 111).

Los adolescentes, en comparación con los niños, tuvieron un más diferenciado, abstracto e integrado autoconcepto; hacen uso de una más avanzada toma de perspectivas y de razón acerca de aspectos morales (Montemayor, Adams y Gullota, 1990, p. 293).

Harter asocia la alteración del autoconcepto, a su vez, con alteraciones biológicas, psicológicas, y sociales (citado en Montemayor, Adams y Gullota, 1990, p. 13).

Sidney (1987) opina que los conceptos que las personas tienen de sí mismas comprenden todas sus creencias acerca de su propia naturaleza. Que las personas hablan de sí mismas como si describieran una esencia estática o una clase de sujeto de la cual ellas fueran un espécimen. Pero Sidney cree que el ser humano, no posee naturalezas fijas. Así, en muchas circunstancias de la vida los humanos tienen la libertad de escoger cómo serán y cómo actuarán; así, cuando las personas se forman conceptos de sí mismas, con lo cual se autodefinen, no describen alguna naturaleza, sino que hacen votos para continuar siendo las personas que creen ser ahora y que piensan haber sido siempre. También lo refiere en términos de "amenazas al yo", que son amenazas a la manera como "sentimos que somos", nuestro sentido de la identidad propia, y señala dos amenazas: la desconfirmación y la invalidación. Cita a Laing y Esterson, quienes demostraron que "una crianza caracterizada por estas amenazas de manera continua es un factor importante en el desarrollo de la esquizofrenia" (p. 172).

Erikson centra su búsqueda en el contexto familiar y cultural, y lo refiere a la manera como otras personas afectan la percepción de "nosotros mismos" y de nuestro "papel social"; nuestro autoconcepto (citado por Woolfolk, 1990, p. 112).

Erikson sugiere que el individuo necesita tiempo para integrarse en la edad adulta y la sociedad se lo concede. De este modo, el adolescente experimenta con pautas de identidad antes de adoptar decisiones más integrales. Señala Erikson que esta situación puede darse en cualquier combinación o en cualquiera de las 7



dimensiones que representan una polarización parcial de la crisis de desarrollo "sobre el continuo de desarrollo". Esas dimensiones son las siguientes:

1. Perspectiva temporal *versus* difusión temporal. Un concepto del tiempo es esencial para la identidad.  
"Sólo cuando el adolescente puede ver su vida en una perspectiva definida, su sentido del tiempo lo conduce a un sentido de identidad plena".
2. Certidumbre acerca de sí mismo *versus* apatía. La certidumbre acerca de sí mismo implica una lucha entre la conciencia de identidad y la huida hacia la apatía; cuando el reconocimiento de sí mismo y las impresiones que él expresa a otros coinciden, adquiere certidumbre acerca de sí mismo y un sentido de su propia identidad, al mismo tiempo que disminuye su autoconciencia, con los sentimientos concomitantes de duda y confusión acerca de sí y de su autonomía.
3. Experimentaciones de rol *versus* identidad negativa. La experimentación tiene un carácter esencial. El interés por los extremos, por los contrarios, en especial "los mal vistos", se convierten en el centro de sus experimentaciones. En última instancia, la identidad positiva o negativa depende de la experimentación exitosa con una amplia gama de roles.
4. Previsión del logro *versus* parálisis en el trabajo. El adolescente necesita desarrollar su sentido de la industria. La lucha para completar una tarea, o a veces para iniciarla, se convierte en una cuestión fundamental cuando el joven reflexiona acerca de la suficiencia de su propia dotación. Señala Erikson que en realidad no es falta de capacidad, ya que algunos de los individuos más dotados padecen particularmente esta situación. Aquí la persistencia y la integración son esenciales para plasmar una identidad ocupacional y trazar planes de gran alcance.
5. Identidad sexual *versus* difusión bisexual. El adolescente necesita resolver sus conflictos bisexuales y con el tiempo identificarse con su propio rol sexual. Necesita primero verse totalmente varón ( o mujer ).
6. Polarización del liderazgo *versus* difusión de la autoridad. La capacidad del adolescente para dirigir y acatar debe coincidir con el índice de autoridad de su sociedad. Un enfoque realista y claro de la autoridad y la disposición a asumir autoridad, llegado el caso, son actitudes estrechamente vinculadas con el dominio eficaz de las fases anteriores de desarrollo y con la eventual aceptación de una identidad positiva.
7. Polarización ideológica *versus* difusión de ideales. El adolescente debe seleccionar una filosofía básica, una ideología o una religión que le den una confianza fundamental en su vida y en su sociedad. Una de sus principales necesidades es manifestarse contra algo, pues al contrastar su propia persona

y sus ideas con las de un grupo contrario, afirma su sentido de sí mismo (Maier, 1982, p. 68).

La *identificación* es el proceso de atribuirse a uno mismo las características de otra persona (a la que generalmente se admira). A medida que uno se identifica y adopta más rasgos del modelo valorado se adquieren semejanzas intrafamiliares en conducta, valores, gestos, actitudes y moralidad (Sidney M. Jourard, 1987, p. 157).

Para Erikson, durante la adolescencia, "el joven busca el sentido de sí mismo, un compromiso con roles específicos seleccionados con muchas alternativas, porque la identificación con un ideal del yo o una persona ya no es totalmente útil. En este periodo de su vida el joven integra todas las identificaciones anteriores. La identificación gradual pero completa de las mismas abarca la identidad del yo. El joven asume entonces «con fidelidad» su nueva posición como persona que se halla definitivamente ubicada en los planos psicosocial, económico y cultural. Percibe la promesa de un futuro más amplio con la ayuda de identidad universal" (Maier, 1982, p. 68).

La autoestima declina en la temprana adolescencia, pero se incrementa después. Este aspecto le da salida a "efectos disruptivos" de la pubertad y a la transición escolar, así como a su gradual adaptación a estos cambios. La relativa contribución de los padres a la autoestima es alterada durante la adolescencia, ya que la percepción de la importancia de los padres declina, y se incrementa hacia otras personas fuera de la familia (Montemayor, Adams y Gullota, 1990, p. 293).

Para Reynolds es lo mismo que una "alta estima", y lo basa en la percepción del desempeño por los demás (citado por Woolfolk, 1990, p. 112).

Shavelson (citado por Woolfolk, 1990) lo basa en las relaciones con compañeros y otras personas importantes, como los padres, de la manera como éstos consideran su "desempeño".

Donald Super habla de "cristalización de la tarea vocacional" asociada a una identificación adecuada (citado por Robert E. Grinder, 1984, p. 541).

Sigmund Freud lo asocia al origen de posibles neurosis, en términos de represión debido a causas de tipo inconsciente; "el niño se esfuerza por parecerse a sus padres; se identifica con sus demandas y expectativas, que gradualmente se convierten en las de él mismo. En suma, termina por prohibirse a sí mismo lo que sus padres prohíben; se exige a sí mismo lo que sus padres demandaban; espera de sí mismo lo que sus padres esperaban" (citado por Sidney M. Jourard, 1987, p. 156).

Finalmente, para Maslow (citado por Woolfolk, 1990) es un aspecto de "autorrealización", asociado a la satisfacción de necesidades jerarquizadas por niveles, hasta llegar a la realización del "potencial personal" (pp. 332-333).

Según Maslow (citado por Sidney, 1987, pp. 16-17), los rasgos que aparecen consistentemente en sus casos de autorrealización son quince; a continuación se citan siete:

1. Una percepción más eficaz de la realidad, y relaciones más confortables con ésta que las observadas en las personas promedio.
2. Un alto grado de aceptación de sí mismo, de otros y de las realidades de la naturaleza humana.
3. Espontaneidad, sencillez y naturalidad.
4. Concentración en los problemas.
5. Necesidad de intimidad.
6. Alto grado de autonomía. Las personas autorrealizadas parecen capaces de permanecer leales a sí mismas frente al rechazo o la impopularidad; podían perseguir sus propósitos y proyectos y mantener su integridad aunque les doliera hacerlo.
7. Frescura continua de apreciación.

Como se ha visto, las diferentes conceptualizaciones del establecimiento de la identidad ponen de manifiesto, de una manera u otra, el impacto de las influencias medioambientales en este periodo del desarrollo, y se caracteriza al adolescente como especialmente vulnerable –por causa de la misma inestabilidad característica de la etapa de la pubertad– a ambos tipos de influencias, tanto positivas como negativas.

## Los factores familiares y su influencia en el adolescente

...al ser la familia el grupo primario más importante en la vida de un niño, la mayor parte de las conductas que aprende lo hace imitando las conductas de sus padres; de esta manera las actitudes de los padres son fundamentales en sus primeras experiencias (Hurlock 1967, p. 68).

...la actitud de los padres, profesores y preceptores sufre modificaciones sutiles cuando éstos advierten la creciente madurez del joven... (Gesell, 1987, p. 1114).

Mussen, Conger y Kagan (1978) señalan que los aspectos importantes para el adolescente, como ser autónomo, independiente, el desarrollo de la seguridad en sí mismo y la constitución de valores de referencia, tienen que ver con la liberalidad de las prácticas paternas de crianza de niños, en relación con los siguientes tipos de estructuras.

- **Autocráticos.** No le permiten al joven expresar sus opiniones personales ni tomar el mando o la iniciativa para el gobierno de sí mismo.
- **Autoritarios.** Aunque el adolescente hace alguna aportación a la solución de

problemas, sus padres deciden siempre las cuestiones conforme a su propio juicio.

- **Democráticos.** El adolescente participa libremente en el examen de cuestiones pertinentes a su propia conducta, e inclusive puede tomar sus propias decisiones; sin embargo, en todos los casos la decisión final es formulada por los padres, o bien, cuenta con su aprobación.
- **Igualitarios.** Este tipo de estructura representa una diferenciación mínima de los papeles. Los padres y el adolescente participan en grado igual en la toma de decisiones pertinentes a la conducta del adolescente.
- **Permisivos.** El adolescente participa de manera más activa e influyente en la formulación de decisiones concernientes a él, que sus padres.
- **Laissez-faire.** La posición del adolescente en relación con la de sus padres, por lo que respecta a la toma de decisiones, está claramente más diferenciada en términos de poder y de actividad. En esta clase de relación el joven tiene la opción de acatar o de desacatar los deseos de los padres al tomar sus decisiones.
- **Indiferentes.** Esta clase de estructura (si es que puede considerarse legítimamente como tal) representa una indiferencia real por parte de los padres en lo que respecta a dirigir la conducta del adolescente (pp. 698-699).

Un factor que Mussen, Conger y Kagan señalan como "evidentemente importante" en relación con los anteriores tipos de crianza es "el de la predisposición de los padres, por lo que respecta a la autoridad y a la voluntad de ejercer control, en contraste con la de otorgar libertad y autonomía, refiriéndose a la severidad de los conflictos, y a la facilidad con que se resuelvan para el adolescente".

Señalan estos autores que entre la estructura autocrática y la de la indiferencia se observa un aumento gradual en la participación del adolescente en su propia dirección, y una disminución concurrente en la participación de los padres, en lo que respecta a tomar decisiones que les conciernen. Indican que, tal y como estos tipos de interdependencia, según los conciben los adolescentes, representan variaciones de asignación de poder entre los padres y el adolescente, representan también pautas de comunicación diferentes; y observan que la comunicación se establece primordialmente desde los padres hasta el niño en la estructura autocrática, y desde el hijo hasta los padres en la estructura permisiva.

Elder (citado por Mussen, Conger y Kagan, 1978, p. 701), por su parte, examinó la relación entre las prácticas autocráticas, democráticas y permisivas de los padres y la autonomía de los adolescentes. Cada una de las tres categorías de prácticas de los padres las subdividió en las de aquellos padres que frecuentemente explicaban sus reglas de conducta y sus expectativas y las de quienes no lo hacían. Obtuvo en conclusión que los padres que explicaban muy frecuentemente habrían de ser

percibidos como figuras coercitivas, en tanto que los padres que daban explicaciones se estimarían como figuras que "legitimaban" el ejercicio de su poder. Cuando se estimó que era legítimo el poder ejercido por los padres, se previó que los adolescentes habrían de tener sentimientos más positivos respecto a los padres, que tomarían a éstos con más probabilidad como modelos y que sería más probable que actuaran con fundamento en normas de conducta interiorizadas. Por otro lado, "la falta de explicaciones adecuadas por parte de los padres –indicó– pueden causar efectos negativos considerables en la autonomía del niño al minarse la confianza en su capacidad de tomar decisiones, así como en el deseo de ejercer su independencia".

Elder, por consiguiente, sentó la hipótesis de que la autonomía sería más común en los hijos de padres que ejercían su poder de manera más permisiva y menos autocrática, y que frecuentemente explicaban las razones de sus reglas de conducta y sus expectativas.

Esta manera de conducirse, observó Elder, fomenta un aprendizaje de la independencia, con sentido de la responsabilidad, de diversas maneras:

1. Al ofrecer oportunidades para la realización de una autonomía creciente, guiada por padres interesados que se comunican con el hijo y ejercen grados de control adecuados.
2. Al fomentar la identificación positiva con el adulto padre, fundada en el amor y el respeto al niño, por contraste con el rechazo o la indiferencia.
3. Al proporcionar modelos de independencia razonable; es decir, de autonomía, en el marco de un orden democrático.

En contraste con lo anterior, al niño de padres autocráticos o indiferentes no se le presentan modelos de independencia cooperativa, con sentido de responsabilidad; no recibe un estímulo igual, a través de la aceptación por parte de los padres, para identificarse con los adultos, y no se le proporcionan experiencias graduales en lo que respecta a la realización ordenada de una autonomía con sentido de responsabilidad.

Woolfolk (1990) cita uno de los estudios que califica como uno de los más completos sobre prácticas de crianza, dirigido por Diana Baumrind (1973) quien, durante dos décadas, estudió los estilos de los padres para mantener la disciplina. Su investigación identificó tres estilos: el autoritario, el impositivo y el tolerante. Los padres autoritarios eran firmes, exigentes y fiscalizadores; sin embargo, también amorosos y comunicativos. Se mostraron dispuestos a escuchar y a explicar las razones de sus reglas. A veces imponían castigos; no obstante, tendían a recompensar la buena conducta de sus hijos en lugar de castigar el mal comportamiento. Sus hijos mostraron sentirse bien, seguros, con determinación y una alta estima. Fueron niños de éxito y cooperativos con los demás.

Por su parte, los padres impositivos, también fiscalizaban a sus hijos; sin embargo no los escuchaban; se mostraron menos preocupados por ellos, y en ocasiones se mostraron distantes y fríos. Aplicaban castigos y daban órdenes rutinariamente. Sus hijos se mostraron retraídos e infelices, con problemas para confiar en los demás y bajo rendimiento.

En el otro extremo, los padres tolerantes contrastan por no ser exigentes y ser afectuosos; establecen pocas reglas y evitan los castigos. También desconfían de sus propias capacidades como padres y, como resultado, son inconsistentes. Sus hijos no parecen aprender a tenerse confianza y tienden a ser infelices; en particular, estos niños pueden tener bajo rendimiento (*op. cit.*, p. 137).

Hablando en sentido evolutivo, Jourard Sidney (1987) opina que tal vez no haya otra institución en la sociedad en la que el cambio en los papeles sea tan evidente como en la familia. Y que tales cambios siempre son motivo de controversia, pero que también plantean problemas de adaptación, no sólo para la generación antigua sino también para las familias nuevas. Ocurre de esta manera que los jóvenes que establezcan familias tendrán papeles modelo limitados, debido a los cambios rápidos en la estructura familiar, y deben moldear sus papeles con base en los logros de sus padres en el pasado y los nuevos conocimientos acerca de los cambios progresivos del presente y del futuro. Señala Sidney algunos de tales cambios:

1. Menor autoritarismo. Se reconocía al hombre como el jefe de la familia; ahora se reconoce el valor de la toma de decisiones democráticas, en la que todos participan dentro de la familia.
2. Muchos cambios drásticos, en particular para el papel del hombre en la educación de los hijos. En contraste con el pasado, hoy la responsabilidad de ayudarlos a tomar decisiones acerca de las actividades fuera del colegio y sus futuras carreras ya no están vinculadas al sexo, ni para el niño ni para el padre.
3. Mayor flexibilidad en los papeles de la mujer. Encuestas realizadas demostraron que más de la mitad de las familias estadounidenses cuentan con dos personas que generan el sustento.

Derivado de lo anterior, los distintos factores familiares pueden concretarse de la siguiente manera, ampliándolos con el punto de vista de otras investigaciones:

Por lo que se refiere a la posibilidad de expresión o grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; en un estudio sobre hermanos delincuentes y no delincuentes, de mismos padres y medio social y cultural, se encontró que la diferencia más notable entre los dos grupos tuvo que ver con "las actitudes familiares y las experiencias emocionales". La mayoría de los delincuentes dieron pruebas claras de sentirse

descontentos y desdichados; algunos se sintieron rechazados, incomprendidos, faltos de amor, etc.; otros mostraron profundos sentimientos de frustración de los impulsos o deseos normales de autoexpresión o de otras formas de dar satisfacción a sí mismos (Mussen, Conger y Kagan, pp. 824-825).

En el aspecto de situaciones familiares en donde se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia, y que se considera como un factor de conflicto, en un estudio sobre adolescentes delincuentes, se encontró que "... el castigo físico fue el método disciplinario favorito empleado por los padres". En general, los padres de estos adolescentes fueron menos afectuosos, más indiferentes y hostiles para con sus hijos. Por su parte, la mayoría de los adolescentes delincuentes expresaron una franca hostilidad (Mussen, Conger y Kagan, p. 831).

Conviene aclarar que este estudio se relaciona con variables de tipo social, en su estructura, con las normas culturales y la desorganización social, pero que finalmente repercuten en los sistemas familiares, y que al ocurrir esto, en los miembros de la familia ocurren alteraciones conductuales que evidentemente son trasladadas a los centros escolares, y son los alumnos catalogados como "alumnos problema", con un bajísimo interés por el estudio.

F. G. Bolton, jr., señala que "el medioambiente potencialmente propicio para la violencia entre padres e hijos es aquel que carece de satisfacciones físicas y emocionales". El estudio de Bolton arrojó datos que evidencian que esos elementos -físicos y emotivos- contribuyen a la sobrevivencia de los individuos y a la relación entre ellos, de modo que cualquier ausencia o restricción en la disponibilidad de esos elementos en el ambiente ubica al padre y al hijo en competencia, con posibilidad de caer en una violencia destructiva (citado en Hotaling, 1988, p. 66).

Burgess: "...el maltrato al niño por parte de los padres es el resultado, no de la deficiencia en las técnicas del manejo familiar, sino de un déficit en las técnicas sociales" (*idem*, p. 46). Tal estudio reveló que las conductas opresivas de los padres hacia los hijos contribuyen a la cristalización de la incompetencia social de estos últimos, y dan lugar a la formación de un ciclo vicioso de rechazo, depresión y baja autoestima, que trasciende de los hijos a sus hijos y así sucesivamente. También encontró Burgess que este ciclo puede ser roto por otras personas significativas fuera de la familia, quienes pueden mostrar al niño aceptación, competencia social y manutención social (*idem*, p. 53).

El estudio de referencia reveló que los niños y adolescentes "son la gente más violenta en las familias americanas". Las tasas de violencia son extremadamente altas: 800 de cada 1000 adolescentes han golpeado a un hermano o hermana, y más de la mitad de los 800 casos han sido protagonistas de "violencia severa". Finalmente, los ataques de adolescentes a sus padres se da tan a menudo como los mismos padres se agreden entre sí (*idem*, 1988, p. 18).

Para el factor **actuación**, o grado en que las actividades se enmarcan dentro de una familia en una estructura orientada a la acción o competitivas, esto tiene que ver con la cultura, como es el caso de la cultura norteamericana, orientada hacia la competitividad agresiva y la preocupación por la posición social. Señalan que por su parte, el desarrollo científico y tecnológico exige una preparación vocacional que capacite profesionalmente a sus individuos hacia el éxito. En lo que se refiere a los padres, sus motivaciones están relacionadas significativamente con el nivel de aspiraciones del estudiante. En general, los estudiantes cuyos padres mostraron poseer elevadas motivaciones por lo que respecta a sus aspiraciones (es decir, que pusieron a sus hijos elevadas metas educativas y de trabajo futuro, y recompensaron el buen trabajo en la escuela), propendieron a tener, por sí mismos, un elevado nivel de aspiraciones. Esto fue claro en especial en los estudiantes que obtuvieron puntuaciones elevadas en la medidas de personalidad de "autoritarismo y conformismo"; fueron éstos los más susceptibles a las directrices motivacionales de los padres (Mussen, Conger y Kagan, pp. 743-749).

Por lo que respecta a los factores de **control, moral y religión**, al relacionar el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos, con la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso, los resultados de los estudios que realizaron los autores indicaron que "...tanto los padres católicos como los protestantes eran semejantes por lo que respecta al control que ejercían sobre sus hijos, y que sólo diferían los padres católicos y los protestantes (pero no las madres) en su relación con los adolescentes de más edad. Cuando los niños eran de edad más avanzada, un número proporcionalmente mayor de padres protestantes fueron estimados como más democráticos, igualitarios o permisivos en la crianza de sus hijos mayores, y un número proporcionalmente mayor de padres católicos fueron calificados de autocráticos o de autoritarios. Esto indica que entre los padres católicos, pero no en las madres (de la misma religión), se observa una tendencia a aumentar su control y sus restricciones a medida que los niños van siendo mayores (*idem*, pp. 703-704).

La necesidad de independencia del joven adolescente tiene que ver mucho con los factores **social y recreativo**; al respecto señalan Mussen, Conger y Kagan que "... durante la adolescencia, las relaciones con los compañeros cumplen muchas de las mismas funciones que desempeñan durante la niñez", pero que sin embargo, el papel que los compañeros desempeñan en la adolescencia es todavía más importante por las siguientes razones:

Las relaciones con iguales del mismo sexo y del sexo opuesto, en este período, sirven mejor de prototipos de las relaciones adultas ulteriores, en las relaciones, en el trabajo y en las interacciones con miembros del sexo opuesto. El varón que todavía no ha aprendido a entenderse bien con otras personas de su propio sexo, en el trabajo y en el juego, cuando llegue a la edad adulta sin haber aprendido a entenderse con otras mujeres de su misma edad y a establecer



relaciones heterosexuales satisfactorias (que van de la amistad al amor) se encuentra menoscabado de manera semejante. Los adolescentes dependen más también de las relaciones con sus compañeros simplemente porque los lazos con los padres se han ido "aflojando" progresivamente en virtud de que han ido alcanzando una independencia cada vez mayor. Además las relaciones con los miembros de la familia están tan frecuentemente cargadas de emociones encontradas durante el periodo de la adolescencia que muchos de los aspectos de la vida interior y de la conducta exterior del adolescente mal pueden compartirse con los padres (*idem*, pp. 729-730).

En lo que respecta a los factores **intelectuales y culturales** que se refieren al grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, Anita Woolfolk (1990) se refiere al término *cultura* -independientemente de las distintas definiciones- como la designación de "un estilo de vida", y señala que "...las distintas culturas procuran la mayor similitud entre sus miembros, lo cual acrecienta las diferencias entre los grupos y la diversidad cultural de la población en general; además cada grupo cultural le da a sus miembros ciertas "lecciones sobre la vida". Así, las culturas difieren en:

1. las reglas que rigen sus relaciones interpersonales;
2. su posición respecto al pasado, el presente y el futuro, y sus ideas sobre el aprovechamiento del tiempo;
3. la imagen de una personalidad ideal;
4. sus ideas sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, y
5. su valor máspreciado (Kagan 1983; Maehr, 1974).

Concluye la autora que, dadas estas diferencias culturales básicas, las conductas y valores que aprende el niño en su casa y en la comunidad, no responden adecuadamente a las expectativas de la escuela y de sus maestros (*op. cit.*, p. 135).

Por último, un factor básico en la comprensión de los sistemas familiares y de las influencias específicas que se derivan del modo o tipo como se estructuran, es el de **cohesión**, y se refiere a el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.

Bigge y Hunt (1970) aseguran que la familia es el grupo con mayor cohesión y, por tanto, sus valores llegan más profundamente al niño que los de otros grupos, e incluso, la interrelación del niño hacia otros grupos dependerá de la oportunidad que la familia otorgue para su libre interacción.

Draper y Marcos sugieren que el índice de acuerdo entre los miembros de la familia depende de "cómo la familia maneja los problemas". Donde "...el grado de acuerdo parece variar en diferentes estados del ciclo de vida" (*op. cit.*, p. 45). Aunque admiten que demostrar esto es difícil.

Reuben Hill y David Olson presentan un interesante modelo que describe tipos de parejas y familias. El modelo consiste en 4 niveles de cohesión y 4 niveles de

adaptabilidad, y se obtienen así como resultado 60 tipos de familias. Una vez que las familias o parejas fueron ubicadas dentro de uno de los 60 tipos, los reducen a tres tipos más globales: balanceada, rango medio y extrema (*op. cit.*, pp. 16-17).

Las familias **balanceadas** son aquellas que caen dentro de las dos casillas centrales en términos de *cohesión* y *adaptabilidad*.

Las familias **rango medio** caen dentro de una de las casillas extremas de una de las dos dimensiones, y la otra en una casilla central de la otra dimensión.

Las familias **extremas** caen en casillas extremas en ambas dimensiones.

(Las "casillas" se refieren a la tabla 13.1, p. 220, de la obra de referencia)

Cuando hay un adolescente en la familia –dicen Hill y Olson, de acuerdo con sus investigaciones–, es la etapa en que la cohesión y la adaptabilidad familiar alcanza sus puntos más bajos (*idem*, p. 219).

Sin embargo, y de acuerdo con los tres tipos de sistemas familiares descritos dentro de su modelo, el tipo *balanceado* resulta ser el que cuenta con los mejores recursos para funcionar mejor dentro de la etapa de la adolescencia, en comparación con la familia *extrema*. Refieren, para esto, los grados de congruencia percibidos entre padres y adolescentes. en términos de cohesión y adaptabilidad para el tipo balanceado. Así, padres y adolescentes concuerdan en el grado de cohesión más que en cualquier otra característica. Y existe menor acuerdo en lo que respecta a la adaptabilidad (*idem*, pp. 224-225). Los resultados indican que los sistemas familiares deben buscar "acomodarse" a las necesidades de los miembros adolescentes; y son más flexibles y abiertos a las propuestas de éstos, dentro de "ciertas decisiones". En contraste, las familias extremas mostraron altas discrepancias en la percepción entre sus miembros acerca del estrés, la retoma de los problemas en términos más positivos y en la satisfacción familiar (*idem*, p. 226).

Como conclusión, una buena comunicación entre padres y adolescentes es una característica de las familias con bajos niveles de estrés, lo cual les permite enfrentar las dificultades y trabajar hacia la resolución de las mismas. Las familias con bajo nivel de estrés reportan mayores sentimientos de satisfacción en su matrimonio, familia y calidad de vida (*idem*, p. 230).

## El adolescente como alumno

El adolescente, como alumno, cumple una función social, que es la de prepararse para integrarse como miembro activo de la sociedad en la que vive. Es una exigencia que el adolescente puede aceptar o rechazar y aun llegar a "afectarle emocionalmente".

La añeja pregunta del "quien soy o llegaré a ser" nos presenta otra dimensión diferente a la social, que atañe al individuo como tal, en forma de una respuesta que se espera sea satisfactoria desde el punto de vista personal y también social, pero que

sin embargo, para el propio adolescente no parece tan clara, en la medida en que se vuelve una "exigencia"; es decir, que "no tiene alternativa".

Esto puede observarse en los adolescentes que abandonan los estudios, y que posiblemente se preguntan: ¿serviré para algo?; ¿tendré o no tendré capacidad para hacer algo, si ni siquiera sé qué quiero llegar a ser?

Galinsky y Fast (1966) señalaron que la persona llena de incertidumbre, de sentimientos de poca valía y de temor al fracaso se encuentra con mayores dificultades al escoger un trabajo. El adolescente que cree que no puede realizar nada bien o que fracasará irremisiblemente, será inconstante en sus trabajos futuros (citados por Grinder, 1984, p. 542).

Erikson, refiriéndose a los "adolescentes tardíos", dice que éstos afrontan un permanente problema de difusión de la identidad en relación a sus propias habilidades y al lugar que les espera en su sociedad. El problema de esta fase —¿quién seré?— continúa manifestándose. Es posible que el individuo resuelva su dilema inclinándose hacia la delincuencia, eligiendo así la identidad negativa, contraria a la que la sociedad sugiere, antes que permanecer como un ser anónimo. "Para cualquier joven en desarrollo, una identidad negativa es preferible a la falta de identidad" (Maier, 1982, p. 68).

Holland (1962, 1966) analizó la relación entre las características de la personalidad y la elección vocacional. Según él, la elección vocacional es expresión de la personalidad. "Es un intento de ajustar el estilo de vida personal a un contexto de trabajo" (citado por Grinder, 1984, pp. 545-546).

Grinder (1984) dice que la elección vocacional es un reto importante para el adolescente a medida que va "palpando" la realidad. Una razón de por qué la elección de la vocación representa una parte crítica es el proceso del desarrollo del concepto de sí, ya que abarca tanto compromiso como participación fuertes (p. 542).

Este apartado se dedica al análisis del desarrollo personal y social relevante al adolescente, en términos de la constitución de lo que se denomina el autoconcepto, y que tiene que ver con su papel como estudiante.

El autoconcepto generalmente se refiere al "conjunto de ideas, sentimientos y actitudes que tienen las personas sobre sí mismas" (Hilgard, Atkinson y Atkinson, citados por Woolfolk, 1990, p. 110).

Woolfolk dice que también puede considerarse el autoconcepto como un intento de explicar nuestra propia persona, de construir un "esquema" que organice nuestras impresiones, sentimientos y actitudes sobre nosotros mismos, pero, que sin embargo, este modelo o esquema no es permanente, unificado o inmutable. Cita a Bromley, quien lo define como "un sistema complejo de ideas, sentimientos y deseos, que no están necesariamente bien articulados o coherentes" (*op. cit.*, p. 164). Concluye Woolfolk en que "nuestra percepción de nosotros mismos varía en cada situación y de una a otra fase de nuestra vida" (*idem*, p. 110).

Por otro lado, afirma Woolfolk que el desarrollo del autoconcepto es influido por los padres y otros familiares durante los primeros años, y por los amigos, los compañeros de la escuela y los maestros, conforme se va creciendo. Asimismo, asegura que "la escuela juega un papel determinante" (*op. cit.*, p.111). Así, dice que Shavelson y sus colaboradores han propuesto que durante los años escolares el autoconcepto se vuelve cada vez más organizado, tanto en el aspecto académico como en el no académico. Y se señala que hay por lo menos dos autoconceptos (Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson y Bolus, 1982; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976. *Idem*).

**Autoconcepto académico.** Éste se basa en la forma en que el estudiante se desempeña en las diferentes áreas académicas.

**Autoconcepto no académico.** Se basa en las relaciones con los compañeros y otras personas importantes, en los estados emocionales y en las cualidades físicas. Este además podría ser subdividido en los autoconceptos social, emocional y físico (*idem*, pp. 111-112).

Shavelson ha sugerido que el autoconcepto evoluciona mediante una autoevaluación constante en distintas situaciones (Shavelson y Bolus, 1982). Así, los niños y adolescentes se preguntan continuamente: ¿cómo lo estoy haciendo? Comparan su desempeño con sus estándares anteriores y con el desempeño de sus compañeros. Asimismo, miden las reacciones verbales y no verbales de personas importantes para ellos –como sus padres, sus mejores amigos, su líderes sus maestros–. Aquí se indica como muy importante la forma en que un individuo explica su éxito o su fracaso en determinadas situaciones (como se podrá apreciar más detalladamente en el capítulo siguiente); de tal manera se considera esto, que se afirma que para construir un autoconcepto positivo "debemos atribuir nuestros éxitos a nuestras propias acciones y no a la suerte o a ayudas especiales". Un autoconcepto positivo –afirma–, es lo mismo que una alta estima (citado por Woolfolk, 1990, p. 112).

Woolfolk (1990) hace dos preguntas, que considera importantes sobre el autoconcepto. Primera: ¿cómo afecta el autoconcepto la conducta de los estudiantes en la escuela? Segunda: ¿cómo afecta la vida escolar el autoconcepto del estudiante?

En respuesta a la primera, dice que los estudiantes con mayor autoestima tienen mayores posibilidades de triunfar en la escuela (Purkey, 1970), que se relaciona con actitudes más favorables hacia la escuela (Metcalf, 1981) y con una conducta más positiva en el salón de clases (Reynolds, 1980).

Se aclara que el hecho de que dos variables se relacionen (que están *correlacionadas*) no significa que una sea la causa de la otra. De modo que pudiera ser que "un buen rendimiento produzca un autoconcepto positivo o viceversa". Se especula que probablemente sucede en ambas direcciones (Shavelson y Bolus, 1982; West, Fish y Stevens, 1980. *Op. cit.*, p. 112).

Con respecto a la segunda pregunta se cita a Bloom (1973), quien señaló que "las experiencias de éxito en la escuela no son garantía de que se tenga un autoconcepto en general positivo, pero que sin embargo, aumentan las probabilidades de que tal sea el caso" (*idem*, pp. 112-113).

En un estudio sobre los cambios en la motivación académica y la autopercepción durante la adolescencia temprana, Eccles y Midgley inician refiriéndose a la etapa de la adolescencia como una época de riesgo, y mencionan que una porción substancial de los adolescentes norteamericanos no tienden hacia el logro: que entre 15% y 30% (dependiendo del grupo étnico) abandonan la escuela antes de terminar el nivel de preparatoria, y que se ha incrementado el número de los que se involucran en consumo de alcohol y otras drogas (citados por, Montemayor, Adams y Gullota, 1990, p. 149).

Debido a que consideran los primeros años de la adolescencia como los más riesgosos, Montemayor, Adams y Gullota preguntan: ¿existe algo en especial durante esta etapa que los ponga en riesgo, mientras pasan por ella? Para responder a esto se refieren al estudio de Higgins y Parsons (1983), los cuales sugieren que la naturaleza de los cambios en el adolescente resultan de una interacción entre los cambios maduracionales y los cambios estructurales en el medio ambiente social; en particular, las escuelas (*op. cit.*, p. 149).

Un resumen de las explicaciones posibles acerca de las causas de estos riesgos durante la adolescencia, que presentan Montemayor, Adams y Gullota, son:

- Una que se refiere a una especie de ajuste intrapsíquico como parte del desarrollo interno del adolescente.
- Otra explicación se refiere a la coincidencia en el ingreso al nivel de secundaria y los cambios en el desarrollo hacia la pubertad, que traen consigo un incremento en los niveles de estrés. Es decir que el desarrollo de la pubertad es estresante por sí mismo, ya que está asociado a cambios biológicos y morfológicos, e incluso sociales.
- Por último, la declinación motivacional en las escuelas lo asocian a que éstas no proveen de un medio-ambiente educacional apropiado a la etapa por la que cruzan los adolescentes. Dicen, "los individuos no estarán dispuestos a dar lo mejor de sí, si el medio-ambiente social no satisface sus necesidades psicológicas".

Como conclusión, estos investigadores, a partir de la evidencias que presentan, sugieren que la baja en la motivación escolar del adolescente es menos consecuencia del estado de desarrollo, y que más bien se debe a la imposibilidad de satisfacer las nuevas necesidades, y de las oportunidades que se brinden al respecto, en el medio-ambiente escolar (reconocen que hacen falta mayores evidencias al respecto).

Si bien el estudio de Montemayor, Adams y Gullota apunta hacia la declinación motivacional, como efecto de un medio-ambiente poco propicio hacia la satisfacción psicológica, Grinder (1984), por su lado refiere a Donald Super, quien sostiene que la persona posee diversas imágenes de sí mismo, que conforman un concepto consistente del yo, a medida que va creciendo, intentando preservar y mejorar el concepto de sí, en todas sus actividades, incluida su vocación. Por consiguiente, el individuo se sentirá motivado a elegir trabajos que le permitirán llevar a cabo un rol y perseguir intereses que estén de acuerdo con el concepto que tenga de sí y que está en evolución. Cada paso en el proceso evolutivo de la vocación es un aspecto de su desarrollo físico, emotivo e intelectual. Donald Super cree que los moldes de comportamiento se diferenciaron e integraron en hábitos y habilidades que tanto en la infancia como en la adolescencia se manifiestan en el salón de clases, en las actividades con los iguales, en el deporte, en las organizaciones de la comunidad en que vive y en los trabajos eventuales. Que, a medida en que el individuo desarrolla su concepto de sí y logra la integración de su personalidad, va formulando aspiraciones, experimenta éxitos y fracasos, y cada vez más, lleva a cabo roles realistas, los usa y los modifica.

Sin embargo, para el adolescente que estudia, dice Super, la elección vocacional es una parte crítica, ya que abarca, tanto compromiso como participación fuertes. Toda decisión vocacional es una declaración pública de *esto es lo que soy*. A medida que hay mayor participación, el adolescente tiene menos libertad para determinar el curso de su vida, ya que el proceso de la toma de decisiones está preñado de incertidumbre; el adolescente no tiene bases siquiera para adivinar si saldrá airoso en la ocupación elegida.

Como se mencionó antes en este apartado, el desarrollo del autoconcepto, según Donald Super, tiene que ver con la integración de la personalidad, como un logro personal, individual. Al respecto Sidney (1987), en su estudio sobre el concepto de personalidad saludable, enfocado desde el punto de vista de la psicología humanística, dice: "Aunque hay factores genéticos que parecen influir en la personalidad y fuerzas ambientales que ejercen un efecto en el estilo propio de interactuar con la gente, el humanista también reconoce el tremendo poder del ser humano para afectar el destino de su propia personalidad. Afirma Sidney que ésta es la razón más importante del estudio de la personalidad saludable –y agrega–, "todo el mundo quiere funcionar con el máximo de su capacidad, autorrealizarse y ser tan saludable como pueda"(p. 15).

Como conclusión, es evidente, desde los enfoques humanista y de Donald Super, la lucha vital que el individuo lleva a cabo por realizar su propio ser, pero que sin embargo, y con base en las evidencias presentadas por Montemayor, Adams y Gullota, finalmente la escuela también debe representar la posibilidad de encontrar algo que lo ubique con respecto a sí mismo y al mundo en el que desea vivir, como

una manifestación extensiva de su libertad de ser, y no como una reducción opresiva proveniente de la incertidumbre. Donde, ciertamente, las instituciones educativas tienen como tarea implementar las orientaciones que correspondan, como parte de su labor educativa, al no existir esta tendencia de manera definida, ni de implementación de acciones correctivas, en el ambiente familiar.

De hecho, en este primer capítulo la pretensión ha sido resaltar la importancia de el papel que juegan los distintos factores familiares como influencia decisiva para las conductas que ha de asumir el adolescente, dentro y fuera del hogar; en especial, la actitud frente a su propio papel, como individuo que se halla involucrado en su proceso de realización personal como parte de una identidad creada, y que tiene que ver con su ejecución académica, punto decisivo para la formación de un sentimiento positivo de triunfo y, por tanto, de una adecuada autoestima; elemento motivacional propulsor de la necesidad de logro.

En el siguiente capítulo se hace una revisión general de lo que es la motivación en sí, para de ahí pasar a analizar un tipo especial de motivación: la necesidad de logro; en qué consiste, en dónde y cómo se origina.

## Capítulo 2. Motivación y necesidad de logro

### Aspectos generales de la motivación

Una manera muy general en que se comprende el término *motivación* es como "algo que energiza y dirige la conducta".

Los estudios sobre la motivación se han centrado en tres preguntas:

1. ¿Cuál es originalmente la causa de que una persona inicie alguna acción?
2. ¿Qué provoca que una persona se dirija hacia una meta particular?
3. ¿Por qué una persona persevera en sus intentos por alcanzar esa meta? (Woolfolk, 1990, pp. 326-327).

Otro concepto comúnmente usado y presentado a la par es el de *pulsión*, del cual señala Millenson (1977), que:

- a) vigoriza o activa al organismo, y
- b) lo dirige a su meta (p. 401).

Millenson, en sus estudios donde lleva a cabo "la medición de las pulsiones", señala que "la fuerza motivacional" —la diferencia entre estar más motivado o menos motivado— es equivalente a la afirmación: "un continuo de fuerza pulsional" (*op. cit.*, pp. 385-386).

En lo que se refiere a los estudios sobre el desarrollo de la personalidad, el psicoanálisis hace hincapié en los procesos emocionales, tanto conscientes como inconscientes, y les atribuye el carácter de fuerzas motivacionales básicas (Maier, 1982, p. 14).

Ya que es indispensable comprender qué es lo que hace a los individuos actuar en una dirección y con una fuerza específica, se revisará el concepto *motivación* a partir de tres enfoques teóricos: el conductual, el cognoscitivo y el humanístico, para enseguida pasar de aquí al concepto de "necesidad de logro", que es un tipo especial de motivación.

### El enfoque conductual de la motivación

Millenson, al referirse a los determinantes o causas de la conducta, señala que "es materia de toda la psicología elaborar causas de la conducta" (*op. cit.*, p. 373).

Sin embargo, se acepta que, en materia de conducta humana, llegar a descubrir la íntima conexión que sea demostrable entre el fenómeno y su causa no estará privado de cierto grado de subjetividad.



Millenson habla de buscar las leyes conductuales de la motivación a través del análisis experimental, tratando de sistematizar la variabilidad a "variables en el ambiente pasado y presente del organismo" (*idem*, p. 382).

Los psicólogos conductistas han desarrollado conceptos como contigüidad, reforzamiento, castigo y modelamiento para explicar el aprendizaje y, tales principios también explican la motivación.

Los conductistas asumen que los individuos tienen necesidades fisiológicas básicas que los motivan, como hambre, sed, sexo y otras. Estas necesidades son satisfechas por lo que llaman "reforzadores primarios", como la comida. Cuando estas necesidades son satisfechas, ciertos actos y experiencias se asocian a los reforzadores primarios por medio del "condicionamiento clásico", por cuanto tales actos asociados se convierten en "reforzadores secundarios". Por ejemplo, si se considera al reforzador como algo por lo que se trabajará, a fin de obtenerlo, el efecto queda asociado con la comida conforme un individuo es alimentado. Por tanto, de acuerdo con el enfoque conductual, estamos motivados a actuar, como lo hacemos para ganar reforzadores primarios y secundarios (Millenson, 1977, pp. 66-101).

El reforzamiento constante de ciertas conductas puede desarrollar hábitos o tendencias para actuar en cierta forma; por ejemplo, si a un estudiante se le recompensa repetidamente con afecto, dinero, felicitaciones o privilegios por obtener triunfos en un deporte, pero recibe poco reconocimiento por estudiar, es probable que dedicará más tiempo al deporte que a las matemáticas. Es evidente que en cada caso puede haber muchos otros factores que afecten el comportamiento de una persona (Woolfolk, 1990, p. 328).

Surge así una pregunta: ¿cómo medir el valor reforzante de un estímulo? Millenson (1977) dice que "al parecer no hay manera de hacerlo, excepto midiendo los efectos conductuales de los estímulos; cuando se les vuelve contingentes a respuestas operantes, al medir la "pulsión", se descubre que, en última instancia, se está midiendo la conducta"; y de éste modo concluye diciendo que "muchas medidas conductuales conocidas, como la tasa de respuesta y la resistencia a la extinción resultarán útiles para evaluar la fuerza de la motivación" (p. 387).

La motivación basada en la obtención de recompensas externas que nada tienen que ver con la situación de aprendizaje es generalmente llamada *motivación extrínseca* (Woolfolk, 1990, p. 328).

Otorgar calificaciones, puntos y otras recompensas por aprender, es un intento por motivar a los estudiantes por medios extrínsecos (externos).

Sin embargo, los enfoques conductuales de la motivación no sólo centran su atención en el reforzamiento y en el castigo.

Los trabajos de Bandura (1977, 1986) y de los teóricos del aprendizaje social han ampliado el enfoque conductual tradicional para incluir factores cognoscitivos, como las expectativas ("¿qué obtendré si hago esto?"), las intenciones ("quiero terminar con

esto para poder hacer otra cosa"), las anticipaciones ("esto me tomará mucho tiempo, así que no lo haré"), y las autoevaluaciones ("no soy muy bueno en eso, así que lo evitaré"). Por este motivo, la teoría de Bandura es a veces clasificada como un enfoque cognoscitivista (Bower y Hilgard, 1981; citados por Woolfolk, 1990, p. 328).

**Teoría cognoscitiva social de Bandura (1977, 1986).** Aquí se sugieren varias fuentes básicas de motivación; una que consiste en pensamientos y proyecciones acerca de los posibles resultados de la conducta: ¿tendré éxito o fracasaré?; ¿les caeré bien o se reirán de mí? Esta clase de motivación funciona al imaginarse las consecuencias futuras basadas en las experiencias, en las consecuencias de las mismas y por las observaciones de los demás. Esas proyecciones son afectadas por el sentido de "autoeficiencia" del individuo. Esto es un aspecto importante en la teoría de Bandura, y se refiere a las creencias acerca de la aptitud personal en un área determinada. Así, la capacidad con que un individuo se imagine realizando con éxito una tarea particular estará determinada por su sentido de autosuficiencia en esa área.

De acuerdo con Bandura, otra fuente de motivación es el establecimiento activo de metas. Las metas establecidas se convierten en estándares para evaluar el desempeño logrado. Aquí también entra en juego el sentido de autosuficiencia, al influir en las metas que se intenta alcanzar. Conforme se trabaja para llegar a esas metas, el individuo imagina los posibles resultados positivos debido al éxito, y los negativos por causa del fracaso. Cuando las metas se alcanzan se logra satisfacción por corto tiempo, y entonces se vuelve a elevar los estándares y a fijar nuevas metas. Las metas que pueden ser alcanzadas relativamente pronto es difícil que se abandonen o dejen de lado en el quehacer cotidiano; por tanto, es más probable que los estudiantes trabajen por metas claras, específicas y razonables, que plantean un reto moderado asequible en un tiempo relativamente corto (*op. cit.*, p. 329).

### ***Enfoque cognoscitivista de la motivación***

Una de las suposiciones centrales en los enfoques cognoscitivistas de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o a condiciones físicas, como el hambre; también responden a sus percepciones de estas situaciones. Por ejemplo, cuando una persona se abstrae tanto en un proyecto que hasta se le olvida comer. En contraste con el enfoque conductual, el punto de vista cognoscitivista acentúa las fuentes intrínsecas (internas) de motivación, como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender y un sentimiento de triunfo.

Algunos enfoques cognoscitivistas asumen que los humanos tenemos la necesidad básica de entender nuestro ambiente y de ser competentes, activos y efectivos al lidiar con el mundo (R. W. White, 1959). Dentro de esta teoría, las personas son consideradas como activas y curiosas, que buscan información para resolver problemas personales relevantes, que ignoran el hambre y soportan la

incomodidad para centrarse en sus metas autoseleccionadas. Esto es similar a la noción de *equilibrio* de Piaget; la búsqueda activa del balance mental. El equilibrio está basado en la necesidad de asimilar información nueva y hacerla coherente con los esquemas cognoscitivos, lo que se traduce en otras palabras como "la necesidad de entender". Por otro lado, con frecuencia la búsqueda del entendimiento en el salón de clases lleva a preguntas acerca del éxito y del fracaso. Los estudiantes se preguntan: "¿por qué reprobé el examen?" Intentan explicar por qué las cosas sucedieron de determinada manera atribuyéndolas a ciertas causas (*op. cit.*, p. 329).

**Teoría de la atribución.** Los estudiantes intentan explicar sus éxitos y fracasos a partir de la capacidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, la suerte, la ayuda, el interés o la claridad de las instrucciones. Las teorías de la atribución en motivación describen cómo las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos influyen en la motivación.

Bernard Weiner es uno de los principales psicólogos educativos que han relacionado la teoría de la atribución con el aprendizaje en la escuela (Weiner, 1979, 1984). De acuerdo con Weiner, la mayoría de las causas a las cuales atribuyen los estudiantes sus éxitos o fracasos pueden ser caracterizadas de tres maneras diferentes:

- internas o externas
- estables o inestables
- controlables o incontrolables.

Señala Weiner que, para los estudiantes adultos, "la capacidad es una causa interna, estable e incontrolable". Que es una cualidad interna del individuo, que no cambia –por lo menos a corto plazo, que es estable–, y no es controlable –la persona puede ser capaz de cambiar sus logros en determinada área, pero no su capacidad básica. Sin embargo, parece que los estudiantes adolescentes tienden a considerar la capacidad como más inestable y controlable (Dweck, 1983). La suerte y el estado de ánimo son considerados como causas externas, inestables e incontrolables. El esfuerzo es interno y más o menos inestable, pero controlable, en tanto que la dificultad de una tarea es externa, estable e incontrolable.

Weiner considera que cada una de estas dimensiones tiene implicaciones importantes para la motivación. Por ejemplo, la dimensión interna/externa parece estar relacionada con los sentimientos de confianza, autoestima, orgullo, culpa o vergüenza. Si el éxito o el fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo y un aumento de la motivación, en tanto que el fracaso provocará vergüenza. Si las causas son vistas como externas, la gratitud seguirá al éxito y la ira al fracaso.

Los estudiantes usualmente tratan de explicar sus fracasos; así por ejemplo, un estudiante con éxito puede hacer atribuciones externas, decidiendo que el examen estaba demasiado difícil o que el maestro no fue imparcial. Puede también hacer

atribuciones internas, como que entendieron mal las instrucciones o simplemente no estudiaron lo suficiente. Cuando los estudiantes se consideran capaces y atribuyen el fracaso a que no se esforzaron (una causa interna y controlable), por lo general adoptan estrategias que les permiten tener éxito la siguiente vez. Esta es una respuesta positiva y adaptable que puede llevarlos al éxito, al orgullo y a un mayor sentimiento de control (Ames, 1985).

Por el lado contrario, los mayores problemas de la motivación surgen cuando los estudiantes atribuyen sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables, como la capacidad. Pueden parecer resignados a fracasar, deprimidos e indefensos, lo que comúnmente se denomina "no motivados" (Weiner, Rusell y Lerman, 1978). Estos estudiantes responden al fracaso centrándose en su propia insuficiencia; como resultado, sus actitudes hacia el trabajo escolar puede deteriorarse aún más (Ames, 1985). La apatía es una reacción lógica al fracaso si creen que las causas son su propio quehacer (internas), que probablemente no cambien (estables), y que están más allá de su control. Además, los estudiantes que ven sus fracasos bajo esta perspectiva quizá no buscarán ayuda –pues creen que nada ni nadie podría ayudarles (Ames y Lau, 1982).

Las razones del éxito y del fracaso, en relación con la capacidad, en los estudiantes, los puede llevar a "aprender a sentirse desesperanzados". Así por ejemplo, el recurso clásico de tratar de motivar a un estudiante diciéndole "si le hechas más ganas lo lograrás" puede no ser propio ni efectivo, ya que pueden haber llegado a creer que nada de lo que intenten cambiará las cosas (citados por Woolfolk, 1990, pp. 329-331).

### ***Enfoque humanístico de la motivación***

La psicología humanística destaca la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el esfuerzo por el desarrollo personal. Aquí, al igual que en el enfoque cognoscitivista, le dan importancia a la motivación intrínseca.

En muchas teorías humanísticas, el papel de las necesidades es un punto central. De acuerdo con Kolesnik (1978), una necesidad puede ser definida como "cualquier tipo de deficiencia en el organismo humano o la ausencia de algo que la persona requiere, o piensa que requiere, para su bienestar general".

Según estas teorías, nuestras necesidades raras veces son satisfechas completa y perfectamente, y de aquí que el mejoramiento siempre es posible. Por tanto, las personas están principalmente motivadas por sus necesidades o por las tensiones que éstas crean. Sus conductas pueden considerarse como el movimiento hacia las metas que se cree ayudarán a satisfacer esas necesidades.

Una de las teorías humanísticas más relevantes, es la de Maslow, el cual sugirió que las necesidades humanas están jerarquizadas.

**Jerarquía de Maslow.** Empieza por las necesidades del nivel más bajo, como las

de sobrevivencia y seguridad; éstas son las más esenciales, dice Maslow, ya que todas las personas requerimos de comida, aire, agua y protección; todas las personas buscamos estar libres de peligro. Estas necesidades determinan nuestra conducta hasta que son satisfechas.

Una vez que estamos físicamente cómodos y seguros, somos estimulados para satisfacer las necesidades de los siguientes niveles; que son necesidades sociales, de pertenencia y amor y necesidades de estima. Y cuando éstas han sido más o menos satisfechas, entonces los individuos nos volvemos hacia los niveles de necesidades superiores, de logros intelectuales, apreciación estética y, finalmente, la autorrealización; este término lo usa Maslow para la autosatisfacción: la realización del potencial personal.

Maslow llamó a las cuatro necesidades inferiores, de sobrevivencia, seguridad, pertenencia y estima, *necesidades por deficiencia*. Cuando éstas no son satisfechas, la motivación aumenta para encontrar los medios de hacerlo; y si ya están cubiertas, la motivación disminuye.

Las tres necesidades del nivel superior, logros intelectuales, apreciación estética y autorrealización, Maslow las etiquetó como *necesidades de ser*. Y señala que cuando son satisfechas, la motivación de la persona no cesa; que por el contrario aumenta para conseguir mayores logros; es decir, cuanto más éxito obtiene de sus esfuerzos por conocer y entender, más se empeñará en conseguir más conocimiento y entendimiento.

Maslow sugiere la existencia de dos tipos de motivación:

- *Motivación de ser "S"*. La persona autorrealizada se ve motivada por la necesidad de ser, como el yo más completo posible, capaz de crear o trabajar con toda su capacidad.
- *Motivación deficiente "D"*. Es la que se adueña del individuo cuando no ha satisfecho profundamente alguna necesidad básica (citado por Sidney, 1987, p. 18).

Las implicaciones educativas de los planteamientos de Maslow nos llevan a entender que es poco probable, que los estudiantes que van a la escuela hambrientos, enfermos o lastimados estén motivados para buscar conocimiento y entendimiento. Así por ejemplo, un muchacho cuyos sentimientos de seguridad y de pertenencia están amenazados por el divorcio de sus padres, puede tener poco interés en aprender (citado por Woolfolk, 1990, pp. 331-333).

### **El concepto de necesidad de logro**

Anita Woolfolk (1990) menciona que se ha escrito mucho acerca de las necesidades y la motivación para la enseñanza, pero que a pesar de ello, "el trabajo

mejor desarrollado y más relevante es la necesidad de logro" (p. 335).

Woolfolk cita a David McClelland y John Atkinson como los primeros investigadores en centrarse en el estudio de la motivación de logro (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). En ésta, "se considera que las personas que se esfuerzan por alcanzar la excelencia en un campo por el logro mismo, y no por alguna recompensa, tienen una gran necesidad de aquél" (*op. cit.*, p. 335). Por conveniencia, esta necesidad ha sido etiquetada como *n-Ach* (del inglés *need* o *necessity-Achievement*).

Atkinson (1964) añadió una nueva consideración a la teoría de la necesidad de logro, al indicar que toda la gente tiene necesidad de evitar el fracaso; tanto como una necesidad de éxito. Si nuestra necesidad de éxito en una situación particular es mayor que la de evitar el fracaso, la tendencia general o motivación resultante será tomar el riesgo y tratar de tener éxito. Por otra parte, si la necesidad de evitar el fracaso es mayor, el riesgo será una amenaza, más que un reto (*idem*, p. 336).

### **Motivación de logro y autoestima**

Covington y sus colegas han intentado especificar las conexiones entre las atribuciones que hacemos, nuestra necesidad de logro y nuestra autoestima (Covington, 1984; Covington y Beery, 1976; Covington y Olemich, 1979, 1984). Así, sugieren que existen tres tipos de estudiantes: orientados al dominio, que evitan el fracaso y que aceptan el fracaso.

**Estudiantes orientados al dominio.** Éstos en general tienen éxito y ellos mismos se consideran capaces; tienen una alta motivación de logro y tienden a tomar riesgos y a solucionar problemas que les presenten retos moderados. Se desempeñan mejor en situaciones competitivas, aprenden rápido, asumen responsabilidades fácilmente y son más perseverantes al encarar el fracaso, se tienen más confianza, tienen más energía, son más tensos, aceptan la retroalimentación concreta y están ansiosos de aprender las "reglas del juego" para tener éxito (*idem*, p. 337)

**Estudiantes que evitan el fracaso.** Estos han experimentado cierto éxito y una buena probada de fracaso, pero aún no se han formado un firme sentimiento de aptitud y autoestima. Para protegerse a sí mismos (y su imagen) del fracaso, difieren o exageran todo —una forma de eludir. Esto les permite justificar una mala calificación diciendo por ejemplo, "lo hice bien considerando que empecé el trabajo anoche". O bien, pueden fijarse metas muy bajas o muy altas. Al fijarse metas demasiado difíciles de alcanzar, hasta cierto punto se protegen del fracaso porque, suponen que nadie puede lograrlo. Finalmente, pueden realizar un esfuerzo pequeño, ya que si tratan con ahínco y fallan, esto puede considerarse como un signo de incapacidad.

**Estudiantes que aceptan el fracaso.** La estrategias que usa el estudiante para evitar el fracaso son autoderrotistas, pues en general lo llevan al fracaso, que es lo que trata de evitar. Si el fracaso continúa y las excusas se les acaban, terminan por aceptar su incompetencia, que es justamente lo que temían, y su autoestima se ve

deteriorada. Se dan por vencidos y, por tanto, se convierten en estudiantes que aceptan el fracaso; están convencidos de que los problemas se deben a su baja capacidad, que hay poca esperanza de cambiar y ya no pueden protegerse de esta conclusión (*idem*, p. 337).

Por su lado, David P. Ausubel (1978) afirma que lo que generalmente se considera motivación de logro en los ambientes escolares no refleja de ninguna manera una pulsión unitaria u homogénea y en su concepto tiene por lo menos tres componentes: la pulsión cognoscitiva, el componente de mejoramiento del yo, y el componente afiliativo (p. 452).

**La pulsión cognoscitiva.** Es la necesidad de adquirir conocimientos y de resolver problemas académicos como fines en sí mismos. Esta pulsión fundamenta la necesidad de logro académico, el grado que éste representa para el alumno la obtención del conocimiento que se propone adquirir. Está completamente orientada hacia la tarea, en el sentido de que el motivo para terminar por empeñarse en la tarea en cuestión es intrínseco a la tarea misma: consiste en la necesidad de saber y, por consiguiente, la recompensa (la obtención real de este conocimiento) arraiga completamente en la tarea, pues es capaz de satisfacer enteramente el motivo subyacente.

**Componente de mejoramiento del yo.** Éste no está del todo orientado a la tarea. Conciernen al aprovechamiento como fuente de estatus primario o ganado; a saber, la clase de estatus que el individuo gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia. Es de mejoramiento por cuanto el grado de aprovechamiento que decide la cantidad de estatus primario de que disfruta determinará simultáneamente lo adecuado que se siente (su nivel de autoestimación); y en este caso sus sentimientos de adecuación son un reflejo directo del estatus primario relativo. El componente de mejoramiento del yo, de la motivación de logro, se dirige, por tanto, al aprovechamiento escolar ordinario, u obtención de prestigio, y hacia las metas académicas y profesionales futuras (fuentes ulteriores de estatus primario) que dependen de éste. Por último –señala Ausubel–, uno de sus constituyentes centrales es la ansiedad. El temor, como respuesta a las amenazas previstas de pérdida de estatus primario y de autoestimación, que resultan del fracaso académico.

**Componente afiliativo.** Éste no está orientado ni a la tarea ni al mejoramiento del yo. No se orienta hacia el aprovechamiento académico como fuente de estatus primario, sino más bien hacia el aprovechamiento que le asegure al individuo la aprobación de una persona o grupo supraordinados, con los cuales se identifique de manera dependiente, y por cuya aceptación adquiera estatus vicario o derivado.

## **Motivación hacia la necesidad de logro**

Woolfolk (1990) indica: "se asume que los orígenes de una alta motivación de

logro se encuentran en la familia y en el grupo cultural del niño" (p. 335). Basa esta afirmación en lo anteriormente expuesto sobre los estilos de paternidad y de las culturas. Así, señala Woolfolk "…si el logro, la iniciativa y la competitividad son promovidas y reforzadas en el hogar, y si los padres dejan a los niños que solucionen problemas por su cuenta sin que se sientan irritados por sus fracasos iniciales, es más probable que desarrollen una alta necesidad de logro" (Kolesnik, 1978; McClelland y Pilón, 1983). "Es más probable que los niños que ven que sus acciones pueden tener un impacto en su medio y a quienes se enseña cómo reconocer una buena actuación, crezcan con un deseo de sobresalir" (Morris, 1985; *op. cit.*, p. 336).

Tseng y Carter y Burnstein, Moulton y Liberty, señalaron que si hay motivación de rendimiento, influye en el aforo que el individuo hace de los distintos trabajos. Mostraron que los alumnos de tercer año de preparatoria con mayor motivación para el éxito poseían una percepción más exacta del prestigio general de las ocupaciones que aquellos que están más motivados para evitar el fracaso que para sobresalir. "Aquellos que tienen grande necesidad de logro también tienen buena motivación para sobresalir; dada la elección entre un trabajo que demanda excelencia y otro que pide prestigio, tales personas elegirán el primero, y los que tienen bajas necesidades de éxito elegirán una posición que tenga estándares bajos de excelencia, pero que comporta prestigio substancial (citados por Grinder, 1984, pp. 539-540).

Ausubel (1978) considera a la motivación "como un factor que facilita mucho el aprendizaje, pero que no es de ninguna manera indispensable" (p. 418). Y ya que para este psicólogo "la relación causal entre la motivación y el aprendizaje antes que unilateral, es característicamente recíproca", "resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuadas" (*op. cit.*, p. 420).

Estas consideraciones acerca de la motivación, sin embargo, Ausubel las acompaña de una amplia explicación acerca de cómo se da la orientación motivacional hacia el aprendizaje, desde la infancia, pasando por la adolescencia, y hasta el estado adulto, con características propias a cada momento, dependientes de factores de la personalidad en desarrollo, y con fundamento en los tres componentes de la "motivación de logro".

Así, la pulsión afiliativa, que está orientada hacia el estatus vicario o derivado, y atañe al aprovechamiento, en cuanto le asegura la aprobación de personas supraordinadas (padres, profesores) o de grupos con los cuales se identifica el alumno, y que significa aceptación intrínseca y continuada por parte de éstos, este tipo de pulsión, señala Ausubel, predomina característicamente durante los periodos preescolar y de primaria, y luego es reemplazada poco a poco por la pulsión de mejoramiento del yo, en especial durante la adolescencia (*idem*, p. 452).

Las necesidades de mejoramiento del yo, de estatus y de prestigio a través del aprovechamiento, y la internalización de aspiraciones vocacionales a largo plazo, han sido tradicionalmente buenos



indicios de maduración de la personalidad en nuestra cultura; y las aspiraciones y el aprovechamiento educativo son prerrequisitos indispensables así como escalones, de sus contrapartes vocacionales. Por consiguiente, además de alentar la motivación intrínseca para aprender, es necesario también, desde el punto de vista de la maduración de la personalidad, promover las motivaciones de mejoramiento personal y de adelantamiento en la carrera en relación con el aprovechamiento académico (*idem*, p. 433).

Con respecto a la "eficacia de la motivación de mejoramiento del yo", indica Ausubel que está validada empíricamente por muchas clases de testimonios; entre otros cita a Kight y Sassenrath (1966), quienes demostraron que "produce mayor aprovechamiento a corto plazo. Y también a largo plazo; demostrado por Krug (1959), Uhlinger y Stephens (1960), Weiss, Wertheimer y Groesbeck (1959) (*idem*, p. 432).

Por último —dice Ausubel—, es importante reconocer que, "a pesar del estado característico del desarrollo, y aun cuando los componentes cognoscitivo, afiliativo y de mejoramiento del yo estén invariablemente presentes en la motivación de logro de todos los alumnos, sus proporciones relativas tienden a variar según las experiencias interpersonales individuales con padres y factores culturales y de clase social (*idem*, p. 452).

En el siguiente capítulo se presentan estos aspectos de importancia, relativos a la necesidad de logro, como el ajuste en la personalidad, algunos aspectos familiares específicos que la favorecen o desfavorecen, y, finalmente, el papel que juega la cultura; para de ahí pasar a realizar una síntesis final de todos los elementos importantes para el presente estudio.

## Capítulo 3. Otros aspectos que influyen en la necesidad de logro del adolescente

*El concepto de personalidad proporciona una manera de considerar en su totalidad a la persona, cuyas necesidades físicas, emocionales e intelectuales están todas relacionadas.*

(Sidney M. Jourard, 1987)

### El ajuste en la personalidad

Los enfoques teóricos sobre la motivación, presentados en el capítulo 2, explican por qué los individuos actúan de cierta manera, si recordamos la jerarquía de Maslow, la cual se centra sobre la idea de que se actúa hacia la satisfacción de ciertas necesidades, desde las esenciales, pasando por las sociales, de pertenencia, amor y estima, de logros intelectuales, para llegar finalmente a la *autorrealización*, que es el término usado por Maslow para señalar la autosatisfacción y la realización del potencial personal. Una personalidad adecuada, en términos de Maslow, se desarrolla en aquel individuo que tiene asegurado vestido, alimento, un techo, la seguridad del amor de sus padres y la aceptación social. Una vez logrado esto, el siguiente nivel está dirigido a la necesidad del logro intelectual, el entendimiento y la exploración (citado por Jourard, 1987, pp. 15-18).

Uno de los atributos de la personalidad del alumno, que se relaciona con la necesidad de logro, se refiere a la *autoestima*.

Según Ausubel, existen cuatro amenazas a la autoestima:

1. La amenaza al nivel percibido de competencia. Este aspecto, en la etapa de la adolescencia, puede afectar profundamente a un adolescente, ya que es el momento en que el aprovechamiento es una fuente de estatus.
2. En la adolescencia los individuos tienen que alcanzar un nuevo estatus biosocial y vivir en un prolongado estado de incertidumbre acerca de los resultados.
3. Sentimientos de hostilidad de parte de personas de quien se depende, y como amenaza a la pérdida de estatus.
4. Sentimientos de culpa que exponen al individuo a un retrato deshonesto y reprehensible de sí mismo, en desacuerdo con los valores morales que haya internalizado.

En todos los casos, la ansiedad es generada por el menoscabo de la autoestimación en personas normales (*op. cit.*, p. 445).

Con respecto a la necesidad de logro intelectual durante la etapa de la adolescencia, Ausubel relaciona el concepto de "mejoramiento del yo" con una autoestima adecuada, en lo que se refiere al grado de aprovechamiento o competencia, que decide la cantidad de estatus primario de que disfruta el estudiante, determinando simultáneamente lo adecuado que se siente. Dice Ausubel (1978): "...los sujetos con fuertes necesidades de logro son más persistentes, aprenden con más eficacia, y al resolver problemas tienden a llegar a soluciones más a menudo que los sujetos con escasas necesidades de logro" (p. 425). Con respecto a estos últimos, señala que "...tanto el desajuste de la personalidad como el aprovechamiento escolar inferior se correlacionan con el estatus de clase social inferior y con el marginamiento cultural, y en consecuencia se correlacionan entre sí" (*op. cit.*, p. 469). Los signos más comunes de desajuste de personalidad asociados con estas condiciones consisten en: poca duración de la atención, hiperactividad, reacciones agresivas, bajo nivel de aspiraciones académicas e inmadurez" (*idem*, p. 469). Así, la influencia que puedan tener los factores escolares en la necesidad de logro del adolescente se verán afectados por la actitud que resulte del ajuste en su personalidad. Señala Ausubel: "...si el aprendizaje ha de ser activo, la responsabilidad principal deberá caer en el alumno. Son éstos y no los profesores quienes necesitan hacer más preguntas interesantes" (*idem*, p. 421).

### Aspectos familiares

Coleman y asociados (1966) realizaron un estudio a partir del cual concluyeron que aproximadamente 85% de la variación en el rendimiento académico dependió de la relación que existía en las actitudes de la familia.

Friedman (1973) afirma que es determinante el proceso por el cual se negocia la autoridad, los límites y el contexto por el cual se negocia la autoridad, en el que los padres premian y castigan y el clima interpersonal del hogar que influye en las actitudes y conductas del niño en el salón de clase.

Los padres son agentes determinantes en el desarrollo social, afectivo, intelectual y académico del niño (Gray, 1959; Grothberg, 1969; Hess, 1969; Rollins y Thomas, 1979. Citados por Ehrlich, 1981).

De esta manera, la influencia familiar en uno de sus individuos ingresa directamente en el ámbito de su personalidad, y dentro de algunos de los factores importantes que la determinan, y que tienen que ver con los aspectos subjetivo y afectivo-social.

Así pues, ¿cómo es que se conjugan los aspectos familiares con los factores de la personalidad de los individuos pertenecientes a la parte dependiente del núcleo familiar, que son los hijos, para dar como resultado individuos con o sin necesidad de logro?

Por otro lado, el tipo de "logro" que aquí se trata es el logro escolar, o "aprovechamiento académico", que viene a estar representado por el entendimiento y dominio de conocimientos específicos, y que se denomina *pulsión cognoscitiva*. Esta pulsión, para Ausubel (1978) es una predisposición natural en los individuos que les permite enfrentarse con su medio, ya que el "entenderlo" le otorga un sentimiento de dominio. Así también, la pulsión cognoscitiva, la entiende como "potencialmente motivadora", ya que no tiene en sí una dirección concreta, y esto debido a que esa potencialidad se da a resultas, entre otras cosas, de internalizar los valores de aquellas personas significativas dentro de los medios familiar y cultural con los cuales se identifica (p. 421). Dice Ausubel que estas pulsiones o intereses cognoscitivos se adquieren principalmente gracias a la experiencia particular, y que también depende de ésta.

El proceso de identificación es el punto de partida para comprender el tipo de interacción dado entre el hijo y su padre, en términos de estatus y dependencia.

Sobre esto último dice Ausubel: "comoquiera que la vida interpersonal y de grupo se caracteriza por diferencias de papeles y de estatus, y por la dependencia de una persona respecto de otra o de un grupo en conjunto, una de las clases básicas de interacción humana que surge en estas condiciones es la identificación de la parte dependiente con la parte supraordinada" (*op. cit.*, p. 453).

El tipo de identificación que resulte de las tempranas relaciones de padre e hijo, Ausubel lo distingue entre lo que llama "la satelización y la no satelización" (*idem*, pp. 453-454).

**La satelización.** En ésta, la parte subordinada –el niño– renuncia a su propio estatus independiente y ganado, y acepta otro dependiente del de la parte supraordinada –el padre–, esto es, se identifica en sentido dependiente con el estatus del padre; y a su vez, la parte supraordinada lo acepta como entidad intrínsecamente valiosa de su *órbita personal*. Así, el satelizador adquiere un estatus vicario o biosocial derivado que:

- está completamente en función de las relaciones dependiente e independiente de su competencia o capacidad para desempeñarse y,
- se lo confiere, por el "hágase" de la simple e ilimitada aceptación de un individuo o grupo supraordinado, cuya autoridad y poder de hacerlo así se consideran incuestionables.

Plantea Ausubel que en este tipo de identificación el hijo puede ser rechazado abiertamente, o aceptado como una consecuencia irremediable de la vida, pero que no en el sentido del individuo por sí mismo, sino en términos de su competencia corriente o potencial, así como de su utilidad para la parte supraordinada. En este caso, cuando el acto de identificación ocurre, consiste solamente en que el niño se

sirve del padre como modelo digno de ser emulado, de modo que puede aprender las destrezas y métodos de operación de éste, y así a la larga "heredar" su estatus envidiable y, en consecuencia, el único tipo de estatus biosocial que el niño puede aspirar a disfrutar en esta clase de relación es un estatus primario (ganado) que refleja su propio grado de competencia funcional o capacidad de desempeño.

**La no-satelización.** Ésta, señala Ausubel, ocurre por una o ambas de dos razones:

1. La parte supraordinada no extiende su aceptación intrínseca o ilimitada (el padre que o rechaza a su hijo o lo valora básicamente con respecto a propósitos de automejoramiento posterior y extrínseco de sí propio).
2. La parte subordinada se muestra renuente o es incapaz de aceptar un papel dependiente.

Agrega Ausubel que "sería razonable" esperar que el niño temperamentalmente más seguro, suficiente, independiente y "conchudo" estaría menos dispuesto a convertirse en satélite, que el niño que posea las características contrarias.

La importancia de la satelización, en contraste con la no-satelización, en el desarrollo de la personalidad, está en que cada uno de estos resultados va asociado con un patrón distintivo de motivación de logro.

**El niño no-satelizador.** Éste muestra un grado mucho más elevado de motivación de logro, en donde predomina el componente de "mejoramiento del yo". Es rechazado o aceptado por sus padres con una base extrínseca. No disfruta de estatus derivado ni de autoestimación intrínseca, no puede hacer otra elección que la de aspirar a un estatus que haya de ganar por sus propios merecimientos.

**El niño satelizador.** Éste muestra un nivel más bajo de motivación de logro, como un componente afiliativo que tiende a predominar antes de la adolescencia. El satelizador se identifica con sus padres en sentido dependiente y es aceptado por ellos tal como es. Disfruta, por esta aceptación, de un estatus derivado y asegurado, y de los sentimientos que acompañan a la suficiencia intrínseca o autoestimación, que son relativamente inmunes a las vicisitudes de la posición de logro y competitiva. En otras palabras, tienen relativamente poca necesidad de buscar esa clase de estatus que debería ganar por su propia competencia; no ve en el logro académico la base de su estatus ni la medida de su valor como persona.

Otros aspectos de las relaciones de padre e hijo que intervienen también en el desarrollo de la motivación de logro (*op. cit.*, p. 455) son los siguientes, y hacen que ésta tienda a ser más elevada en los niños cuyos padres están en estos casos.

- Padres que tienen aspiraciones de logro igualmente o más elevadas para sí mismos (Katkovsky, Preston y Crandall, 1964a y b) y para sus hijos (Rosen y D'Andrade, 1959).

- Padres que insisten en la formación de la independencia y en normas elevadas de excelencia (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; Winterbottom, 1959).
- Padres que ante situaciones de solución de problemas con sus hijos, muestran mayor participación, instigación, aliento y desaprobación (Katkovsky, Preston y Crandall, 1964b; Rosen y D'Andrade, 1959).

Lo anterior es más evidente en los casos donde predomina en el hogar una madre orientada hacia el logro. Por otra parte, un padre dominante, exigente y con éxito es percibido por sus hijos como alguien que impone una norma de competencia abrumadoramente superlativa, como para tratar de superarla con éxito (Strodbeck, 1958. *Idem*, p. 455).

Acerca de los efectos en el aprovechamiento escolar, tenemos que la elevada pulsión de mejoramiento del yo (que refleja rechazo de los padres o aceptación extrínseca) produce generalmente niveles más elevados de aspiración (Ausubel, Schiff y Goldman, 1954a), pero sin embargo, el rendimiento escolar de estos individuos no es necesariamente superior al de los alumnos aceptados intrínsecamente, de capacidad académica comparable (*idem*, p. 458).

Para Ausubel, en algunos individuos, la necesidad concomitante de evitar el fracaso excede tanto la necesidad de éxito que el nivel de esfuerzo es disminuido para impedir aun la más remota posibilidad de experiencia del fracaso (*idem*, p. 458).

Se ha encontrado también que otros individuos con motivación de logro elevada carecen de los rasgos de personalidad (persistencia, abnegación, elevada tolerancia a la frustración, capacidad para aplazar las satisfacciones hedonistas) necesarios para poner en ejecución sus aspiraciones elevadas, y que el solo hecho de aspirar alto, sin siquiera intentar realizar las aspiraciones en cuestión, produce cierta medida compensatoria de mejoramiento del yo (*idem*, p. 458).

Otro aspecto considerado por Ausubel es el de las influencias culturales mediadas por expectativas de edad y sexo. Así, las madres negligentes en la crianza de sus hijos y poco afectuosas con éstos, propenden a tener hijas (pero no hijos) con aprovechamiento escolar superior en la escuela primaria (Crandall, Dewey, Katkovsky y Preston, 1964) (*idem*, pp. 458-459).

A fines de la adolescencia y comienzos de la edad adulta, la influencia de la cultura, inclinada más por el rendimiento ocupacional de los varones, es responsable del rechazo de los padres, que produce mucha ansiedad, y elevado aprovechamiento académico en los hombres, pero no en las mujeres (Gnagey, 1966. *Idem*, p. 459).

Baumrind (citado por Woolfolk, 1990) señala que, en lo que se refiere a los tipos de crianza:

- En el caso de padres autoritarios, que son firmes, exigentes y fiscalizadores, pero que también son amorosos y comunicativos; que están dispuestos a

escuchar y a explicar las razones de sus reglas; que a veces castigan y tienden a recompensar la buena conducta, en vez de castigar el mal comportamiento; los hijos suelen tener éxito y manifiestan tener una alta estima.

- Los padres impositivos, fiscalizan pero no escuchan, se preocupan mucho menos por sus hijos, son distantes y fríos, aplican castigos y dan órdenes rutinariamente. Estos hijos muestran bajo rendimiento.
- Los padres tolerantes no son exigentes, son afectuosos, establecen pocas reglas y evitan los castigos, desconfían de sus propias capacidades como padres y como resultado son inconsistentes. Se señala que también los hijos pueden tener bajo rendimiento.

Anita Woolfolk (1990) señala que se promueve en el hogar la necesidad de logro si:

- se refuerza el logro, la iniciativa y la competitividad;
- los padres dejan a los niños que resuelvan problemas por su cuenta, sin mostrarse irritados por sus fracasos iniciales.

Con respecto a los tipos de crianza, presentados por Mussen, Conger y Kagan (1978), que van desde el tipo autocrático hasta el indiferente -ya descritos más arriba-, se desprende lo siguiente:

- La comunicación entre padres e hijos (padres democráticos, y padres igualitarios) fomenta una adecuada identificación.
- Las estructuras que menos sentimientos de rechazo provocan son aquellas que representan una participación considerable del adolescente en la dirección de sí mismo.
- El desarrollo adecuado de la autonomía resulta en los hijos de padres que ejercen su poder de manera más permisiva y menos autocrática, y que frecuentemente explican las razones de sus reglas de conducta y expectativas. Los indicadores de la autonomía son:
  - La confianza en los propios valores y metas, así como la conciencia de las reglas.
  - La independencia, el deseo de tomar las propias decisiones haciendo o no caso a las ideas de otros.
- La confianza y la independencia se observa en las estructuras democrática y permisiva.
- La falta de confianza y la dependencia se observó con más frecuencia en los niños de padres autocráticos que infrecuentemente proporcionaban explicaciones de las reglas de conducta y las expectativas.

- Las prácticas democráticas con explicaciones frecuentes fomentan un aprendizaje de la independencia con sentido de la responsabilidad, gracias a que los padres:
  - Ofrecen oportunidades para la realización de la autonomía, guiada por unos padres que saben demostrar el interés en su hijo, y que además ejercen grados de control adecuados.
  - Fomentan una identificación positiva, fundamentada en el amor y el respeto al niño. Por contraste con el rechazo o la indiferencia.
  - Proporcionan modelos de independencia o de autonomía, en el marco de un orden democrático.

Brown (1973) describe cómo el afecto y la seguridad dentro de la familia pueden transmitirse a la relación escuela-padres:

El efecto psicológico del afecto y seguridad pueden contribuir a las ligas de la casa y de la escuela, cuando hay una reciprocidad y afecto generalizado en la casa, de tal manera que los niños "se sienten a salvo". Se sienten deseosos de explorar su medio ambiente, de compartir sentimientos y pensamientos y demostrar entusiasmo por los logros de otros. Dentro del medio ambiente familiar, se fomenta una actitud positiva sobre el aprendizaje de experiencias... (p. 12; citado por Friedman, 1973).

Friedman (1973) presenta el caso en el que el bajo rendimiento académico puede ser el resultado del procedimiento que los padres usen para disciplinar al niño en casa:

Si las reglas de casa son contradictorias e inconsistentes pueden dar como resultado la distorsión de las reglas en el salón de clases. Esto se observa a menudo, cuando el padre impone reglas estrictas al niño y la madre reacciona no cumpliendo, o cumpliendo inconsistentemente la voluntad del padre por considerarlo como estricto. El resultado es la inconsistencia del niño a las actividades y reglamentos escolares (p. 69).

Kent y Davis (1957) afirman:

...cuando la calidad de la disciplina maternal tiende hacia la demanda intelectual, los hijos tienden a puntuar más alto en tests de habilidad. (Tomado del *Review of Educational Research*, 1976, p. 533.)

Mínuchin (1973) explica que la organización de la vida diaria en el hogar es otro aspecto que contribuye a que el niño tenga un funcionamiento adecuado en el salón de clases; por ejemplo, si la familia es inconsistente en el cumplimiento de los reglamentos de la casa, lo será también en la escuela. Cuando la familia tiende a organizar actividades, el niño en la escuela seguramente disfrutará el organizar trabajos en grupo con sus compañeros.



Ehrlich (1981), basándose en una revisión de estudios que trataban sobre la participación de los padres en las labores escolares dentro y fuera de la escuela, establece tres categorías de participación de los padres que pueden favorecer tanto el rendimiento académico del niño como una actitud positiva hacia la escuela:

1. Los padres tolerantes
2. Los padres como motivadores y maestros
3. Los padres que dan apoyo.

**Los padres tolerantes.** Estos padres responden positivamente cuando sus hijos piden aprobación por sus logros; ponen interés en lo que el niño está haciendo en la escuela; discuten con él los aspectos relacionados con la escuela y asisten a las conferencias que en ésta se dan. Muestran interés y comprensión en el trabajo del niño, se involucran en sus actividades escolares y generalmente apoyan sus intereses escolares.

**Los padres como motivadores y maestros.** Estos padres asignan un tiempo y un lugar de estudio, leen con el niño, asisten al niño en su tarea y están enterados de cómo va en la escuela.

**Los padres que dan apoyo.** Estos padres, proveen al niño de los libros y materiales en la casa, dan valor a los logros, establecen normas para los niños, dan valor a la educación, tienen grandes aspiraciones y expectativas para funcionar adecuadamente, animan y dirigen con frecuencia el ejercicio intelectual.

Marjoribanks, Walberg y Bergen (1975) "razonaron" que desde que el niño participa de los recursos intelectuales de los adultos en la familia, y es estimulado por ello, la relación matemática entre el número de elementos en la familia y la posibilidad de estimulación familiar no es lineal, sino que tiene una forma hiperbólica que involucra la expresión "uno dividido por el número de hijos en la familia". Esto es, la cantidad de atención recibida por cada niño de parte de los padres se decrementa dependiendo del número de ellos, de tal manera que cada niño adicional viene a decrementar significativamente la cantidad de atención recibida. Los resultados de sus estudios, demostraron que un solo niño en la familia obtiene altas puntuaciones en los tests de habilidad mental, ya que suponen que recibe toda la estimulación disponible de los padres. En cambio, un niño con cuatro hermanos puntúa menos habilidad mental (*Review of Educational Research*, 1976, p. 532).

Walberg y Marjoribanks (1973), mostraron que patrones diferentes de estimulación en la familia influyen en el desarrollo de habilidades específicas (*op. cit.*, p. 533).

Cohn Deborah A.; Patterson Charlotte J.; Christopoulos, Christina (1991): "la literatura fue consistentemente documentada acerca de la conexión entre la calidad de

la relación padre-hijo y el desempeño en el contexto escolar" (*Journal Articles*, "Psyclit", UNAM).

Don Hossler y Frances K. Stage (1992): se estudió la predisposición de asistir a la universidad, basándose en el logro alcanzado, en la familia, y del estudiante en su relación con los padres, y las expectativas educacionales de éstos, en el grado de involucramiento en la escuela y el desempeño del estudiante. "Todos los elementos se encontraron igualmente significativos" (*idem*, pp. 425-451).

J. C. Wofford, Vicki L. Goowin y Steven Premack (1992) estudiaron el comportamiento hacia metas para examinar los antecedentes del nivel personal en dirección a metas, y los antecedentes y consecuencias de los compromisos hacia la meta. Los datos indicaron que el desempeño superior y la habilidad fueron significativos en relación con metas personales, en donde el conocimiento de los resultados tenía una significancia "marginal" relacionado con el grado de importancia de las metas personales. La relación con tres antecedentes –autoeficacia, expectativas sobre el logro de metas y dificultad de la tarea– en relación con el compromiso resultó significativo, en donde la complejidad de la tarea tenía una significativa relación con el compromiso a la meta. Concluyeron que el compromiso afectó significativamente el desempeño (*Journal Articles*, "Psyclit", UNAM).

Reizo Koisumi (1992) realizó sus investigaciones con estudiantes de 14 y 15 años, los cuales fueron categorizados dentro de 4 grupos, en dos dimensiones: logro percibido y optimismo.

Los estudiantes con baja percepción de logro y alto optimismo se desempeñaron de manera más optimista al procesar y recopilar información, donde su alto optimismo no estaba basado en su desempeño actual.

Aquellos con gran percepción de logro y bajo optimismo mostraron expectativas modestas y el más alto desempeño y motivación entre los 4 grupos (*Journal Articles*, "Psyclit", UNAM).

Joseph J. Glutting, Thomas Oakland y Paul A. Mc Dermott (1989) demostraron que el interés, la motivación y la persistencia durante la resolución de un examen fueron "conducentes" de un óptimo desempeño (*Journal Articles*, "Psyclit", UNAM).

Barry J. Zimmerman, Albert Bandura y Manuel Martínez Pons (1992) estudiaron la "automotivación para obtener logro académico: el rol de la creencia en la autoeficacia y las metas personales". Las predicciones se centraron en los sujetos que creyeron en su eficacia para autorregular su aprendizaje, que a su vez afectó su autoeficacia percibida en el desempeño académico, el cual, según los resultados, fue el que influyó las metas académicas impuestas para ellos mismos y su desempeño académico final (*Journal Articles*, "Psyclit", UNAM).

## El papel de la cultura

Bigge y Hunt (1970) afirman que la cultura es el molde del que surgen los seres humanos, y logran a lo largo de sus vidas desarrollo y conocimientos adquiridos por aprendizaje. La cultura se va transmitiendo por medio de controles sociales: leyes, costumbres, creencias, hábitos, actitudes y normas de conducta que practica el grupo en que se vive.

Díaz Guerrero (1982) defiende la tesis de que la respuesta al porqué del comportamiento humano deberá buscarse fundamentalmente en la cultura a que pertenece un individuo.

Ramírez (1973) afirma que la vida infantil es importante para determinar pautas de conducta adulta. Señala que en ese periodo se pasa por una dependencia hacia los padres, donde la satisfacción de las necesidades está determinada por ellos, y de ahí sus patrones culturales, ya que las respuestas de los padres a las demandas del niño estarán de acuerdo con la asimilación que hayan hecho de su cultura y de acuerdo con sus propias necesidades. Así, es probable que el niño asimile posteriormente de adulto estos patrones.

Marjoribanks (1972) demostró que "diferentes grupos étnicos y socioeconómicos se caracterizaron por diferentes patrones de variables medioambientales generando diferencias en las habilidades cognitivas" (tomado del *Review of Educational Research*, 1976, p. 533).

La cultura es el ambiente general del cual los individuos asumen actitudes influidas por el trasfondo de las costumbres, mismas que van cambiando conforme a las necesidades cambiantes de los tiempos, y de la manera como las sociedades se adaptan a esos cambios. Así, por ejemplo, Ausubel (1978), señala que en la mayoría de las culturas, y particularmente en la civilización occidental, "la pulsión de mejoramiento del yo" es el componente dominante de la motivación de logro en la adolescencia y en la vida adulta, lo cual se nota en especial en los varones y grupos de clase media; pero que, aproximadamente 15 años después de la Segunda Guerra Mundial, perdió terreno en Estados Unidos la pulsión afiliativa ante la pulsión de competir y de ganar estatus, y fue superada por la estructura de carácter del "hombre organización" (p. 432).

Estudiosos de la cultura mexicana, como Ramírez (1973), Ramos (1982) y Díaz Guerrero (1982) coinciden en sus apreciaciones del concepto de la mujer y del hombre mexicano.

La mujer es vista como un ser inferior, débil, abnegado, dependiente y con la mayor parte de la responsabilidad en la educación de sus hijos, en donde su maternidad será exaltada y aprobada. En contraste con el hombre, que es visto como un ser fuerte, poderoso, viril, dominante, demandante, conquistador, con una pobre relación dentro de su hogar, tanto con su esposa como con sus hijos, y la mayor parte del tiempo ausente.

Observan además que las familias mexicanas mantienen una estrecha relación entre sus miembros, la madre permanece el mayor tiempo posible al lado de sus hijos, el padre, aunque en diferente forma, cuida de la unión de la familia por medio de un control de autoridad.

Los autores coinciden en la presencia de dos tipos de autoridad en la familia mexicana: uno suave y sobreprotector por parte de la madre, en donde no hay una consistencia de reglas; otro rígido por parte del padre, en el que pocas veces se utiliza el convencimiento, por lo que es probable que obtendrá una aparente obediencia de los miembros.

Los padres pocas veces se interesan por saber qué pasa con sus hijos en la escuela; castigan las malas calificaciones, pero no contribuyen a dar ayuda para el mejoramiento de éstas, y es muy probable que culpen a la madre por la mala vigilancia del niño en sus tareas. Pocas veces el padre asiste a las juntas escolares, relegando esta obligación a la madre. En general se le señala como ajeno a muchos aspectos relacionados con el desarrollo de sus hijos.

Las madres, por la misma exaltación que su cultura ha hecho de la maternidad, por una serie de restricciones a su desarrollo personal, así como por la relación que establece con su esposo ausente, presentan rasgos de aglutinamiento y sobreprotección hacia sus hijos, de tal manera que inhibirán en ellos conductas de independencia, iniciativa, creatividad y seguridad.

Por su parte, la autoridad del padre deteriora la comunicación con la familia, lo cual conduce a dejar problemas sin solución. Las actitudes autoritarias –indican– inhiben iniciativa, creatividad, seguridad, de la misma manera que la sobreprotección.

Enseguida se presentan, como síntesis de los capítulos 2 y 3, las definiciones y los elementos importantes para el presente trabajo.

## **Resumen de los aspectos que influyen en la necesidad de logro**

Comenzaremos por especificar que el tipo de "logro" de que aquí se trata es el *logro escolar o rendimiento académico*, y viene a estar representado por el entendimiento y dominio de conocimientos específicos, y se denomina *pulsión cognoscitiva*. Esta pulsión es una predisposición natural en los individuos, que les permite enfrentarse con su medio, ya que el "entenderlo" le otorga un sentimiento de dominio (Ausubel, 1978).

El cómo influyen los distintos factores familiares en el adolescente, para que se desarrolle en él la necesidad de logro, depende del ajuste en su personalidad. El concepto de personalidad proporciona una manera de considerar en su totalidad a la persona, cuyas necesidades físicas, emocionales e intelectuales están todas relacionadas.

Una personalidad adecuada, en términos de Maslow, se ha desarrollado en aquel individuo que tiene asegurado el vestido, el alimento, un techo, la seguridad del amor de sus padres y la aceptación social. Una vez logrado esto, el siguiente nivel está dirigido a la necesidad del logro intelectual, el entendimiento y la exploración.

En lo que se refiere a los **aspectos familiares** que favorecen o desfavorecen la necesidad de logro, la influencia familiar en uno de sus individuos ingresa directamente en el ámbito de su personalidad, y algunos de los factores importantes que la determinan tienen que ver con los aspectos subjetivo y afectivo-social. La pulsión cognoscitiva es uno de esos aspectos que se ven influidos por el ambiente familiar, y se refiere al desarrollo en el individuo de la necesidad de conocer o entender su medio; Ausubel la entiende como "potencialmente motivadora", ya que no tiene en sí una dirección concreta, y esto debido a que esa potencialidad se da a resultas, entre otras cosas, de internalizar los valores de aquellas personas significativas dentro de los medios familiar y cultural con los cuales se identifica.

Así pues, el proceso de identificación es el punto de partida para comprender el tipo de interacción dado entre el hijo y su padre, en términos de estatus y dependencia.

#### *Características asociadas a la alta necesidad de logro*

*El niño no-satelizador.* Este muestra un grado mucho más elevado de motivación de logro, en donde predomina el componente de "mejoramiento del yo". Éste es rechazado o aceptado por sus padres con una base extrínseca. No disfruta de estatus derivado ni de autoestimación intrínseca; no puede hacer otra elección que la de aspirar a un estatus que haya de ganar por sus propios merecimientos.

Otros aspectos de las relaciones de padre e hijo que intervienen también en el desarrollo de la motivación de logro (Ausubel, 1978). Ésta tiende a ser más elevada en aquellos niños cuyos padres:

- tienen aspiraciones de logro igualmente o más elevadas para sí mismos;
- insisten en la formación de la independencia y en normas elevadas de excelencia;
- ante situaciones de solución de problemas con sus hijos, muestran mayor participación, instigación, aliento y desaprobación.

En lo que se refiere a los tipos de crianza:

- Los padres autoritarios, que son firmes, exigentes y fiscalizadores, pero que también son amorosos y comunicativos. Que están dispuestos a escuchar y a explicar las razones de sus reglas. Que a veces castigan y que tienden a recompensar la buena conducta, en vez de castigar el mal comportamiento.

Los hijos suelen tener éxito, y manifiestan tener una alta estima (Baumrind, citado por Woolfolk).

- La comunicación entre padres e hijos (padres democráticos y padres igualitarios) fomenta una adecuada identificación.
- El desarrollo adecuado de la autonomía resulta en los hijos de padres que ejercen su poder de manera más permisiva y menos autocrática, y que frecuentemente explican las razones de sus reglas de conducta y expectativas. Los indicadores de la autonomía son:
  - La confianza en los propios valores y metas, así como la conciencia de las reglas.
  - La independencia, el deseo de tomar las propias decisiones haciendo o no caso a las ideas de otros.
- La confianza y la independencia se observan en las estructuras democrática y permisiva.
- Las prácticas democráticas con explicaciones frecuentes fomentan un aprendizaje de la independencia con sentido de la responsabilidad, gracias a que los padres:
  - ofrecen oportunidades para la realización de la autonomía, guiada por unos padres que saben demostrar el interés en su hijo, y que además ejercen grados de control adecuados;
  - fomentan una identificación positiva, fundamentada en el amor y el respeto al niño. Por contraste con el rechazo o la indiferencia;
  - proporcionan modelos de independencia o de autonomía, en el marco de un orden democrático (Mussen, Conger y Kagan, 1978).

Woolfolk (1990) señala que se promueve en el hogar la necesidad de logro si:

- se refuerza el logro, la iniciativa y la competitividad;
- los padres dejan a los niños que resuelvan problemas por su cuenta, sin mostrarse irritados por sus fracasos iniciales.

Minuchin (1973) explica que la organización de la vida diaria en el hogar es otro aspecto que contribuye a que el niño tenga un funcionamiento adecuado en el salón de clases.

Ehrlich (1981) establece tres categorías de participación de los padres que pueden favorecer tanto el rendimiento académico del niño como una actitud positiva hacia la escuela:

1. los padres tolerantes,
2. los padres como motivadores y maestros, y
3. los padres que dan apoyo.

*Los padres tolerantes.* Estos padres, responden positivamente cuando sus hijos piden aprobación a sus logros; ponen interés en lo que el niño está haciendo en la escuela; discuten con él, los aspectos relacionados con la escuela y asisten a las conferencias que en ésta se dan. Muestran interés y comprensión en el trabajo del niño, se involucran en sus actividades escolares y generalmente apoyan sus intereses escolares.

*Los padres como motivadores y maestros.* Estos padres asignan un tiempo y un lugar de estudio, leen con el niño, asisten al niño en su tarea y están enterados de cómo va en la escuela.

*Los padres como apoyo.* Estos padres proveen al niño de los libros y materiales en la casa, dan valor a los logros, establecen normas para los niños, dan valor a la educación, tienen grandes aspiraciones y expectativas para funcionar adecuadamente, animan y dirigen con frecuencia el ejercicio intelectual.

#### ***Características asociadas a la baja necesidad de logro***

*El niño satelizador.* Éste muestra un nivel más bajo de motivación de logro, como un componente afiliativo que tiende a predominar antes de la adolescencia. El satelizador se identifica con sus padres en sentido dependiente y es aceptado por ellos tal como es. Disfruta por esta aceptación de un estatus derivado y asegurado, y de los sentimientos que acompañan a la suficiencia intrínseca o autoestimación, que son relativamente inmunes a las vicisitudes de la posición de logro y competitiva. Tienen poca necesidad de buscar esa clase de estatus que debería ganar por su propia competencia, ya que no ve en el logro académico la base de su estatus ni la medida de su valor como persona (Ausubel, 1978).

- Los padres impositivos fiscalizan pero no escuchan, se preocupan mucho menos por sus hijos, son distantes y fríos, aplican castigos y dan órdenes rutinariamente. Estos hijos muestran bajo rendimiento (Baumrind, citado por Woolfolk).
- Los padres tolerantes no son exigentes, son afectuosos, establecen pocas reglas y evitan los castigos, desconfían de sus propias capacidades como padres y como resultado son inconsistentes. Se señala que también los hijos pueden tener bajo rendimiento (Baumrind, citado por Woolfolk).
- La falta de confianza y dependencia se observó con más frecuencia en los niños de padres autocráticos que infrecuentemente proporcionaban explicaciones de las reglas de conducta y las expectativas (Mussen, Conger y Kagan).

Friedman (1973) presenta el caso en el que el bajo rendimiento académico puede ser el resultado del procedimiento que los padres usen para disciplinar al niño en casa: " Si las reglas de casa son contradictorias e inconsistentes pueden dar como resultado la distorsión de las reglas en el salón de clases".

En la cultura mexicana, las madres, por la misma exaltación que su cultura ha hecho de la maternidad, por una serie de restricciones a su desarrollo personal, así como por la relación que establece con su esposo ausente, presentan rasgos de aglutinamiento y sobreprotección hacia sus hijos, de tal manera que inhibirán en ellos conductas de independencia, iniciativa, creatividad y seguridad. Por su parte la autoridad del padre deteriora la comunicación con la familia, lo cual conduce a dejar problemas sin solución. Las actitudes autoritarias –indican– inhiben iniciativa, creatividad, seguridad, de la misma manera que la sobreprotección.



## Capítulo 4. Metodología

### ESCENARIO

Colegio de Bachilleres, plantel Pastor Ortiz, en el estado de Michoacán.

### SUJETOS

Los alumnos que cursan el cuarto semestre del nivel medio superior, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años.

### INSTRUMENTO

Escalas de Clima Social:

- *Familia (FES)*
- *Trabajo (WES)*
- *Instituciones penitenciarias (CIES)*
- *Centro escolar (CES)*

### Autores

Moos, R.H.; Moos, B.S.; Trickett, E.J. Adaptación española, Madrid, 1989.

### Escala a utilizar

*Familia (FES)*. Esta escala se ha utilizado ampliamente para el seguimiento de pacientes hospitalizados y para detectar cambios en la organización familiar, en ambientes de familias mexicanas.

Se eligió este instrumento de evaluación ya que se adecuaba a las necesidades de investigación por su versatilidad en la aplicación y facilidad para la evaluación.

### DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica.

La escala está formada de 90 elementos, agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales<sup>1</sup>:

Relaciones, Desarrollo y Estabilidad

### Administración

Individual o colectiva.

---

<sup>1</sup>Ver descripción resumida de las subescalas en el anexo A.

**Duración**

Variable, veinte minutos para cada escala aproximadamente.

**Aplicación**

Adolescentes y adultos.

**PREGUNTA Y OBJETIVO DEL ESTUDIO****Pregunta del estudio**

¿Es el rendimiento escolar afectado o influenciado por los factores del ambiente familiar?

**Objetivo**

Identificar los factores presentes en las relaciones familiares que afectan el alto o bajo rendimiento académico.

En esta investigación se asumió "que un cambio en la presencia o ausencia de tales factores en el ambiente familiar (V.I.) puede determinar a su vez cambios en el rendimiento escolar (V.D.) del adolescente", con base en el fundamento obtenido de las investigaciones documentales presentadas en los tres primeros capítulos del presente trabajo, y en los cuales se señalan cuáles son esos factores comunes del ambiente familiar asociados con el buen o mal rendimiento escolar.

**TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Dado el objetivo de la investigación, sobre la influencia de la variable *ambiente familiar*, se utilizó un estudio *ex post facto*, que según Ary y Jacobs (1984), en este tipo de estudios es imposible asignar a los sujetos aleatoriamente a diferentes categorías de variables, y señalan que a tales variables independientes se les denomina *atributivas*, ya que designan una característica que el sujeto posee antes de que comience el estudio.

Citando la definición del término que dan los autores de referencia, *ex post facto* deriva del latín, y significa *con posterioridad al hecho*. Lo cual sirve para indicar que la investigación se efectúa después de determinar las alteraciones de la variable independiente en el curso natural de los hechos.

Ary y Jacobs citan a Kerlinger, quien define este tipo de investigación de la siguiente manera:

Investigación sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de variables independientes y dependientes (p. 283).

Con base en lo anterior, puede establecerse que, para el presente tipo de estudio, la influencia del ambiente familiar en el adolescente era un hecho. Los análisis realizados fueron sobre los factores presentes en las familias (V.I.), cuyos hijos mostraron buen o mal rendimiento escolar (V.D.). Y, aunque no es un estudio en el cual se manipulan las variables señaladas, se hace su identificación, para mostrar el carácter implícito de los fenómenos que se estudian, y de aquí, el porqué de un estudio *ex post facto*.

## PROCEDIMIENTO

- La muestra fue de 100 alumnos, de los cuales se obtuvo el promedio de calificaciones para las ocho materias cursadas y se siguieron las reglas para formar distribuciones de frecuencia.
- Se determinó la medida de centralización de los datos (Desviación Estándar, "DE") y se trató de ajustar la distribución obtenida a la curva normal, con el fin de obtener una distribución más adecuada para establecer grupos representativos a ambos extremos de la misma; del lado izquierdo los de bajo rendimiento (grupo 2), y del lado derecho los de alto rendimiento (grupo 1); como se aprecia en la figura 1.

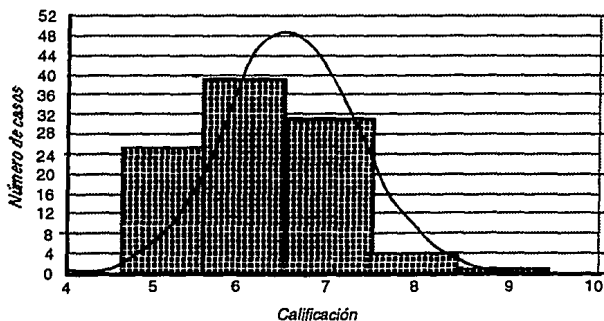


Figura 1. Histograma de calificaciones.  $y = 100 * 1 * \text{normal}(x, 6.605, 0.822797)$

La media obtenida fue de 6.605 y la desviación estándar  $DE = 0.822797$ .

Una vez obtenidos estos datos se sumó a la media (6.605) una vez la desviación estándar, para determinar la cantidad de alumnos en el grupo 1, y se obtuvo la calificación de 7.42, que en calificaciones reales obtenidas correspondió a las de

7.5 hacia arriba, y se obtuvo un grupo de 18 individuos. En el caso del grupo 2 se restó una vez la desviación estándar a la media y se obtuvo la calificación de 5.78, que correspondió a las calificaciones de 5.75 hacia abajo, y se formó un grupo de 18 personas (ver figura 1).

Previendo de antemano la reducción de los grupos, ya sea por deserción, reprobación o cualquier otro motivo, y pensando en un número de alumnos que tuvieran mayor representatividad, se redujeron los márgenes centrales de la distribución, de la siguiente manera:

La media  $(6.605) + 0.52$  (DE) = 7.125 (ubicada en el cuartil superior<sup>2</sup>)

Con esta medida se obtuvo un total de 29 sujetos para el grupo 1 de alto rendimiento.

La media  $(6.605) - 0.73$  (DE) = 5.875 (cuartil inferior<sup>3</sup>)

Se obtuvo un total de 25 sujetos para el grupo 2 de bajo rendimiento.

- c) Una vez divididos en dos grupos: los de alto rendimiento (grupo 1), y los de bajo rendimiento (grupo 2), con base en el procedimiento antes descrito, se procedió a citar a los padres de familia (no se especificó quién debía asistir, por consejo del director de la institución; se hizo abierta la invitación, ya que siempre –señaló– sólo asiste uno de los dos). Las 54 familias seleccionadas y que integraban ambos grupos (de alto y bajo rendimiento) incluían padres de familia de la cabecera municipal en Pastor Ortiz, pero también de las comunidades aledañas repartidas por los cuatro puntos cardinales. Hacia el norte La Calera y Tafoya; hacia el sur Maritas y Joroches en el estado de Guanajuato; hacia el este Mancera y Huipana; hacia el oeste Tres Mezquites y San Martín.

De los 54 citatorios entregados a los alumnos para que notificaran a sus padres, sólo asistieron 13 al colegio, a los cuales se les aplicaron los cuestionarios siguiendo las instrucciones recomendadas.

Se comenzó la aplicación dando a los sujetos una breve explicación del motivo por el que se aplicaba la prueba y el interés de contestarla bien, y se advirtió que los resultados de la misma no influirían en su relación con el centro escolar.

Se entregó a los sujetos la hoja de respuestas y se les pidió que anotaran sus datos: nombre, edad, etcétera.

Se entregaron las hojas con las preguntas y se les dijo que las respuestas se indicaban cruzando la V de verdadero o la F de falso, y se procedió a resolver el ejercicio de ensayo que aparece en el formato de la prueba.

Sin embargo, se observó que algunos padres de familia no iniciaban a contestarlos. Al indagar a qué se debía se descubrió que 5 de ellos no sabían leer

---

<sup>2</sup>Ver cuadros anexos de estadística descriptiva.

<sup>3</sup>Idem.

ni escribir, y de los 8 restantes, 6 manifestaron dificultad para comprender las preguntas. Se tomó la resolución de "ir leyendo pregunta por pregunta", habiendo explicado previamente a los que no sabían leer que tenían que cruzar la V si lo que se explicaba ocurría en su casa, o la F si aquello "no pasaba así" en su casa. Por ejemplo, para la pregunta: "En mi casa reñimos muy seguido" se explicaba: "Si en su casa pelean o discuten muy seguido tachen la V, pero si no es seguido o no ocurre, tachen la F". Después de la quinta o sexta pregunta, los trece sujetos comprendieron cómo se tenía que hacer, y de ahí en adelante sólo se daba una explicación tan sencilla como la del ejemplo, para evitar afectar los resultados con posibles inclinaciones de parte del encuestador.

Aún restaban 41 padres y se volvió a entregar el citatorio a los alumnos. Sólo asistieron 6, a los cuales se les aplicó el cuestionario de la misma manera que a los 13 anteriores.

Como se citaba los viernes, por ser el día que acudían los padres de familia de las comunidades al "dianguis" en la cabecera municipal, donde se encuentra ubicado el colegio, en 15 días sólo se habían aplicado 19 cuestionarios; de ahí que se resolvió acudir a los domicilios de las 35 familias restantes, distribuidas en la cabecera municipal y en las comunidades aledañas. Para agilizar la aplicación se instruyó a un aplicador con estudios de psicología, y se procedió a acudir a cada hogar, aplicando el cuestionario a quien se encontrara presente del padre o la madre, o a ambos, cuando así se dio el caso.

- Del grupo 1 se aplicó el total de los 29 tests.
- Del grupo 2 se aplicaron 20 de los 25 seleccionados.

- d) Se procedió a calificarlos (el procedimiento se indica en el apartado de "Resultados"). Se obtuvieron las medias (medidas de centralización) y desviación estándar (medidas de dispersión) para cada uno de los 10 factores. Los promedios se redondearon a la puntuación típica (PT) inmediata superior o inferior, según el caso, de acuerdo con la tabla 4. Para el grupo 1 se evaluaron 29 familias; para el grupo 2, 20 familias.

Con los datos anteriores se determinó la media de las puntuaciones directas (PD), con el fin de realizar el perfil medio de cada uno de los 10 factores, para ambos grupos.

Para cada puntuación directa "media" se obtuvo una puntuación típica, como se aprecia en las tablas 2 y 3, y se elaboraron los perfiles de las figuras 2, para el grupo 1 "de alto rendimiento", y de la figura 3 para el grupo 2 "de bajo rendimiento" (ver anexo F).

- e) Se elaboró una tabla de frecuencias, con el fin de poder comparar entre sí las diferencias de los dos grupos (1 y 2), para cada uno de los 10 factores evaluados:

CO, EX, CT, AU, AC, IC, SR, MR, OR, Y CN (de los cuales se da una descripción resumida en los anexos), de acuerdo con su media, desviación estándar, frecuencia relativa, y su equivalente en puntuación típica (PT) (tabla 4, anexo F), para cada una de las 5 clases obtenidas.

**Tabla 1.** Porcentajes, frecuencias relativas, promedios y desviaciones estándar para cada uno de los 10 factores en ambos grupos; de acuerdo con la puntuación directa por clases del instrumento de evaluación FES.

GRUPO 1 ALTO RENDIMIENTO																									
FES	CO		EX		CT		AU		AC		IC		SR		MR		OR		CN						
	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.	Max.	Proc.					
Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)	Frec. (absoluta)	Frec. (rel.)				
6-9	9	11 (80)	0		1	3 (80)	2	7 (71)	7	24 (70)	2	7 (71)	0		4	14 (70)	11	38 (62)	0						
6-7	12	25 (30)	12	22 (37)	0		9	31 (54)	17	59 (54)	9	21 (60)	1	3 (42)	14	22 (64)	13	22 (32)	14	12 (64)					
4-5	1	17 (28)	9	31 (43)	4	14 (58)	12	19 (60)	4	14 (43)	10	22 (69)	12	22 (51)	10	35 (52)	4	14 (60)	10	24 (32)					
3-3	2	7 (28)	7	24 (28)	9	31 (44)	3	17 (22)	1	3 (28)	4	11 (38)	12	22 (60)	1	3 (60)	0								
0-1	0				12	12 (11)	0				2	7 (27)	4	14 (28)	0		1	3 (17)	0						
$\bar{X}$	6.6		6.0		6.8		6.2		6.5		6.2		6.4		6.8		6.8		6.8		6.2				
DE	1.004		1.244		1.076		1.243		1.303		1.008		1.008		1.614		1.277		1.416		1.416				
GRUPO 2 BAJO RENDIMIENTO																									
6-9	0	10 (80)	0		0		0		10	20 (70)	3	16 (71)	0		5	24 (76)	3	14 (63)	2	10 (73)					
6-7	12	20 (30)	5	26 (37)	0		5	21 (34)	0	22 (60)	0	22 (60)	1	9 (62)	0	22 (64)	10	22 (32)	0	22 (64)					
4-5	1	1 (20)	12	27 (43)	2	9 (36)	10	18 (60)	2	9 (43)	7	15 (69)	2	12 (71)	7	35 (52)	0	20 (60)	0	22 (32)					
3-3	2	9 (28)	2	9 (28)	9	43 (64)	4	23 (25)	1	5 (30)	2	10 (38)	0	0	1	5 (60)	0								
0-1	0				10	10 (11)	0				0		1	5 (20)	0		0								
$\bar{X}$	6.6		6.6		6.5		6.4		6.0		6.6		6.4		6.8		6.8		6.8		6.6				
DE	1.017		1.223		1.431		1.337		1.443		1.500		1.402		1.642		1.552		1.644		1.644				

NOTA. Aparecen con subrayado sencillo los promedios, y con subrayado doble los máximos de las columnas.

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La corrección se llevó a cabo con la ayuda de una plantilla transparente (ver anexo G) que se coloca sobre la hoja de respuestas, haciendo coincidir las líneas que encuadran la zona de la hoja destinada a respuestas con las de la plantilla.

Antes se anotaron en las casillas correspondientes a las "subescalas" las siglas de cada una de las subescalas que integran la prueba.

Se calculó la puntuación directa (PD) contando las marcas que aparecen a través de los recuadros de la plantilla, en cada una de las columnas en que está dividida, y se anotó el total en la casilla PD, en el lugar correspondiente a la subescala que se estaba valorando, y se transformaron en típicas. Las puntuaciones máximas fueron de 9 puntos en cada una de las diez subescalas.

Las figuras 2 y 3 muestran los resultados ya promediados de los diez factores, para los dos grupos (de bajo y alto rendimiento), basados en la "tabla 4 FES baremos"; esto es, se promediaron las puntuaciones directas para cada factor y después se convirtieron los promedios a puntuaciones típicas, como se observa en las tablas 2 y 3, y de ahí se realizaron los perfiles de las mencionadas figuras 2 y 3 (ver anexo F).

convirtieron los promedios a puntuaciones típicas, como se observa en las tablas 2 y 3, y de ahí se realizaron los perfiles de las mencionadas figuras 2 y 3 (ver anexo F).

Se estableció la correspondencia de los factores evaluados en las familias a través del instrumento FES, con las características de los alumnos "alta o baja motivación de logro", asociadas a un tipo específico de crianza, para facilitar el análisis de los resultados y darle mayor sentido a las conclusiones obtenidas.

### **Alta motivación de logro**

- Para la supervisión castigo y recompensa, y en general el ejercicio del control, está el factor *control* (CN), que evaluó el grado en que la dirección de la vida familiar se atuvo a reglas y procedimientos establecidos.
- Las demostraciones de afecto, interés y apoyo, se evaluaron con el factor *cohesión* (CO), o grado en que los miembros de la familia demostraron estar compenetrados, se ayudaron y apoyaron entre sí.
- La adecuada comunicación y explicaciones de los padres, con el factor *expresividad* (EX), que evaluó el grado en que se permitía y animaba a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
- La adecuada organización familiar, con el factor *organización* (OR), que evaluó la importancia que se daba en la familia a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la misma.
- Las aspiraciones de logro y normas elevadas de excelencia, con el factor *actuación* (AC), que evaluó el grado en que las actividades (escuela o trabajo) se enmarcaron en una estructura orientada a la acción o competitiva.
- La formación adecuada de la independencia, con el factor *autonomía* (AU), que evaluó el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.
- Por último, el factor *intelectual-cultural* (IC), a través del cual se evaluó el grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales, suponen mayor interés para este grupo.
- Con el factor *conflicto* (CT) se evaluó la posible presencia de tensiones diarias generadas en la exigencia hacia los hijos, del cumplimiento de los deberes.

### **Baja motivación de logro**

- El padre aplica castigos y órdenes; factores *control* (CN) y *moralidad-religiosidad* (MR), que evaluaron la importancia dada a las prácticas y valores de tipo ético y religiosos. Aquí cabe recordar el estudio mencionado en la página 21 de este trabajo, en donde se menciona que las familias católicas tienden a aumentar el control en los hijos a medida que crecen, por el temor de que caigan en conductas indebidas de acuerdo con los preceptos religiosos. Es también conveniente

referirse aquí a los factores culturales que tradicionalmente son comunes a las familias mexicanas (y de los cuales no se incluyen referencias de apoyo, por ser evidentes a través de su historia), como en lo referente a inclinarse hacia ideas, normas y valores de tipo religioso, que se observa influyen en la crianza de los hijos; de aquí se estableció la relación del factor MR con el de autonomía (AU), no sólo para este grupo (2) sino también para el de alto rendimiento (1).

- No explican las razones de sus reglas y expectativas, las reglas llegan a ser contradictorias e inconsistentes; factores expresividad (EX) y organización (OR).
- La actitud impositiva del padre, o la posible sobreprotección de la madre como forma de compensar la actitud del padre, y que generan hijos dependientes, inseguros y faltos de iniciativa, se evaluó a través del factor actuación (AC), asociado al factor cohesión (CO), donde este último quizá pudiera presentar una tendencia hacia la puntuación alta, suponiendo la compensación de la madre por crear un ambiente de unión y apoyo incondicional. Asimismo, el padre "tolerante e indiferente" quizá cree un aparente ambiente familiar de "aquí no pasa nada malo, todo está bien", y a su vez, esta actitud estará relacionada con el factor control (CN), ya que estos padres establecen pocas reglas, evitan los castigos y son padres inseguros que desconfían de sus capacidades; con relación a este último aspecto, el factor conflicto (CT) evaluó el grado en que se expresaron libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia; se incluye también aquí, ya que se tiende a la tolerancia, a la no exigencia, y aun cuando el padre sea impositivo, quizás la estricta disposición de las órdenes y su debido cumplimiento desarrollen un aparente ambiente sin conflictos (no se descartó la idea de lo contrario: de un aumento en los mismos).



## ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS SUBESCALAS ENTRE GRUPOS

Se puede apreciar que en el factorcontrol (CN) del grupo 1 (alto rendimiento), en comparación con el grupo 2 (bajo rendimiento), existe una menor dispersión de los datos, y que a pesar de que la media es insignificativamente más baja en el grupo 1, en este mismo, la frecuencia relativa de la clase "6-7" es de 52%, en contraste con el doble "modo" que presenta el grupo 2 en las clases "4-5" y "6-7", con frecuencia relativa de 38% en ambas. En puntuación típica (PT), los dos grupos estén ubicados arriba de 50.

**Factor expresión (EX).** Muestra una menor dispersión en el grupo 2, una media de puntuaciones directas mayor para el grupo 1, con una frecuencia relativa de 45% en la clase "6-7", y PT arriba de 50, en contraste con el grupo 2, que exhibe una frecuencia relativa de 67% para la clase "4-5" con PT abajo de 50.

**Factor organización (OR).** Muestra una mayor dispersión para el grupo 1, así como una puntuación directa (PD) media, superior al grupo 2, donde sin embargo éste último presenta una frecuencia relativa de 48%, mayor que la del grupo 1, que es de 45%. Ambos grupos aparecen con una puntuación típica arriba de 50. La diferencia tiende a dar mayor significancia al grupo 1 en este factor, quizás radique en la ubicación de la frecuencia relativa abajo o arriba de la clase "6-7", que para el grupo 1 aparece 38% arriba en la clase "8-9", y en cambio para el grupo 2 aparece 38% abajo en la clase "4-5".

**Factor actuación (AC).** De todos los factores del grupo 1 éste es el que presenta menor dispersión de los datos, con una DE de 1.303, incluso menor que la del grupo 2, que tiene una DE de 1.463. Sin embargo, el mayor porcentaje –frecuencia relativa de 48%– se halla en el grupo 2 para la clase más alta "8-9", en contraste con el porcentaje del grupo 1, con una frecuencia relativa de 59% para una clase menor "6-7" (de buen nivel también), y por consiguiente con una media menor.

**Factor cohesión (CO) e intelectual-cultural (IC).** Un dato interesante que presenta el grupo 2 es con relación a estos dos factores. Para el factor cohesión (CO), en ambos grupos la media es igual a 6.6, con frecuencias relativas apenas mayor para el grupo 2, con 48%, y de 45% para el grupo 1. El grupo 2 muestra mayor dispersión, con una DE igual a 1.817 (que incluso es la mayor de todos los factores dentro del mismo grupo).

La parte significativa para el grupo 2 quizás radique en la suma de sus frecuencias relativas para las clases "6-7" y "8-9", al compararla con la de grupo 1 después de realizar la misma operación. Tenemos así que las del grupo 1 suman 76%, y las del grupo 2 suman 86%, o sea 10% mayor.

**Factor intelectual-cultural (IC).** Para el grupo 2, este factor presenta una media mayor (5.6) que la del grupo 1 (4.7).

El grupo 2 presenta una DE igual a 1.588, en contraste con el índice de dispersión más alto de todos los factores y entre los dos grupos, con valor de 1.998 para el grupo 1.

Mientras que el grupo 1 presenta un porcentaje de 34% para la clase "4-5", con puntuación típica de 49, el grupo 2 aparece con porcentaje de 43% para la clase "6-7", con puntuación típica de 60.

## RESUMEN Y CONCLUSIONES

A partir del resumen presentado de los elementos y ampliando lo presentado en el apartado de resultados, esto es, la correspondencia de los factores, tenemos lo siguiente:

El niño que tiene una alta motivación de logro aspira a un estatus ganado, según sus merecimientos; demuestra confianza en los propios valores y metas, conciencia de las reglas, así como el deseo de tomar sus propias decisiones; aspectos que indican que tuvo un desarrollo adecuado de la autonomía, el autoconcepto y la independencia.

Esas características han sido asociadas a las actitudes, tipos de crianza y autoridad de los padres como sigue:

El tipo autoritario, que asume una actitud firme, exigente, que supervisa, castiga y recompensa, ejerciendo grados de control adecuados. A su vez, son amorosos y comunicativos, dispuestos a escuchar y a explicar las razones de sus reglas, demuestran interés en sus hijos otorgando el apoyo que sea necesario.

Los padres democráticos, igualitarios y permisivos coinciden en el desarrollo de una buena comunicación, ejercen el poder en forma más permisiva y frecuentemente explican las razones de sus reglas de conducta y expectativas. Promueven una identificación basada en el amor y el respeto al niño. Son tolerantes, demuestran un interés positivo, comprensión y apoyo efectivo hacia el niño.

La necesidad de logro, asimismo es fomentada, si los padres por lo regular:

- establecen una adecuada organización familiar;
- tienen aspiraciones de logro elevadas;
- establecen normas elevadas de excelencia;
- insisten en la formación de la independencia.

Los puntos anteriores significan que los padres participan en la solución de problemas con los hijos, instigan, dan aliento, muestran aceptación y desaprobación dependiendo del logro, la iniciativa y la competitividad demostradas. Permiten que los hijos resuelvan problemas por su cuenta, sin mostrarse irritados por sus fracasos iniciales, dan valor a la educación y dirigen el ejercicio intelectual.

El niño con baja necesidad de logro es generalmente aceptado por sus padres tal y como es, no ve en el logro académico la base de su estatus, ni la medida de su valor como persona, falta de confianza en sí mismo y dependiente.

Los tipos de crianza que generan la baja necesidad de logro son:

- *Los padres autocráticos y los impositivos.* Aplican castigos y dan órdenes, sin explicar las razones de sus reglas y expectativas; las reglas llegan a ser contradictorias e inconsistentes. No están dispuestos a escuchar al hijo, no se preocupan por él y se muestran fríos y distantes.
- *Los padres tolerantes y los indiferentes.* No son exigentes, pueden ser afectuosos (en especial los tolerantes), establecen pocas reglas, evitan los castigos; son padres inseguros, que desconfían de sus propias capacidades.

Las características de paternalidad de la cultura mexicana, por el tipo de autoridad, caen en en una u otra de esas clasificaciones, ya sea que el padre se muestre impositivo, alejado e indiferente, llegando a rechazar a sus hijos, sin darles la posibilidad de ser aceptados ni por sus méritos. O, por el otro lado la madre, que generalmente asume la responsabilidad de los hijos, cae en la sobreprotección; acepta a sus hijos tal y como son y los convierte en dependientes, inseguros y faltos de iniciativa.

Tomando como referencia lo anterior, y observando los resultados obtenidos, en los perfiles se observa (figuras 2 y 3) que los dos grupos coinciden en su preocupación por los factores arriba de PT-50, que son AC, IC, MR, OR y CN; y de igual manera, su menor interés o presencia de los factores abajo de PT-50, que son CO, EX, CT, AU y SR.

#### **Similitudes entre grupos**

La similitud en los dos perfiles nos permite observar, *para los dos grupos, de alto y bajo rendimiento*, lo siguiente:

#### **La mayor inclinación e importancia hacia:**

- Aspectos de tipo moral y religioso.
- El logro y la competencia.
- Las prácticas intelectuales y culturales.

Integrados en la dimensión *desarrollo* del instrumento FES

- La organización y planeación de actividades y responsabilidades.
- El apego a reglas y procedimientos establecidos.

Integrados en la dimensión *estabilidad*.

Conviene hacer notar que en la parte alta del perfil no aparece ninguno de los elementos de la dimensión *relaciones*, de tal manera que:

**Ambos grupos mostraron menor inclinación por:**

- Ayudarse y apoyarse entre sí.
- Dar libertad de acción y de expresión.
- Permitir la libre expresión del enojo y agresividad entre los miembros de la familia.

**Integrados en la dimensión *relaciones*.**

- Permitir a los hijos ser autosuficientes y tomar sus propias decisiones.
- El desarrollo de la seguridad en sí mismos.
- Permitir las relaciones sociales entre los jóvenes, por el temor a que caigan en vicios, por la vigilancia del sexo femenino, y por la imposibilidad económica de salir a distraerse individualmente o en familia (estos datos se complementaron con lo expresado por los mismos padres en el momento de la encuesta).

**Integrados en la dimensión *desarrollo*.**

El factor cohesión (CO), por su parte, merece una especial mención, al recordar que el presente trabajo se realizó con adolescentes entre los 16 y los 17 años, y que según los estudios de referencia, es la etapa en que la cohesión familiar aparece en su punto más bajo. Sorprendentemente, esta subescala aparece apenas una décima abajo de la puntuación típica 50, lo cual impidió que se le incluyera dentro de los factores de 50 o más, pero que sin embargo, de las puntuaciones abajo de 50, es la más alta alcanzada, con 49 para ambos grupos (alto y bajo rendimiento). Cabría la pregunta de si bajó por efecto del impacto de la etapa de la adolescencia sobre las familias, cuando de hecho, el factor autonomía (AU) es de los más bajos en los dos perfiles (alto y bajo rendimiento), y sugiera un choque entre padres y adolescente, por la necesidad de independencia del joven, o bien, bajó como un efecto de la posible pérdida de valores dentro de las familias mexicanas, en donde se ha visto disminuida aquella "típica unión" de la familia mexicana.

Tal vez el factor moralidad-religiosidad (MR) nos proporcione algún indicio de cierta validez de que la segunda pregunta no sea la posible respuesta, ya que en los dos perfiles aparece como el punto más alto, y de aquí que la primera pregunta coincida más bien con los resultados de los estudios de "Familias con adolescentes" (Hill y Olson, 1989; *op. cit.*), en donde se afirma que las tensiones son "...debidas a las cambiantes necesidades y nuevas preferencias del adolescente en la medida que intenta afianzar su independencia de la familia" (cap. 1, p. 8).

En conclusión, *ambos grupos* muestran mayor inclinación a mantener la **estabilidad** en el hogar a través de la organización y el control, preocupándose más por el **desarrollo** ético y religioso, de tipo intelectual y cultural, enmarcados en una estructura orientada hacia la competencia y el logro.

Asimismo, mostraron una disminución de las **relaciones** entre los miembros de la familia, en términos de apoyo y ayuda mutua, así como por las manifestaciones francas y espontáneas de sus sentimientos, ya sea positivos o negativos, y de la iniciativa. Así como una disminución en el **desarrollo** de la autonomía; no se les permite ser autosuficientes, tomar sus propias decisiones, ni el desarrollo de la seguridad en sí mismos, y se les limita el desarrollo de la sociabilidad. Lo cual puede estar reflejando el posible temor de los padres a dar libertad al joven adolescente, procurando mantenerlo bajo su dirección el mayor tiempo posible.

#### **Diferencias entre grupos**

Las leves diferencias entre los perfiles de los dos grupos (alto y bajo rendimiento), así como el análisis de la tabla 1 de frecuencias, *nos permite una más específica diferenciación entre ambos.*

#### **Para el grupo 1 de alto rendimiento**

El incremento en las subescalas esperadas, expresión (EX), organización (OR) y autonomía (AU), en comparación con el grupo de "bajo rendimiento", sugiere una tendencia a superar los "tradicionalismos, pero sin salirse del molde" (por el gran parecido en los perfiles de ambos grupos con el factor moralidad-religiosidad MR, como punto más alto), ya que muestran la inclinación a interesarse más en el muchacho, explicándole la razón de la reglas y expectativas, otorgándole mayores derechos, independencia y coherencia interna al hogar, en lo que se refiere a organización. Quizá valga la pena traer a colación el comentario de Anita Woolfolk (1990) citado en la página 25, acerca de que "...dadas ciertas diferencias culturales básicas, las conductas y valores que aprende el niño en su casa y en la comunidad no responden adecuadamente a las expectativas de la escuela y de sus maestros", con lo cual nos sugiere que el cambio que de hecho se manifiesta en los hogares de los alumnos de alto rendimiento, se dé, de manera intuitiva como producto de una evolución necesaria de las sociedades a nivel de costumbres que tradicionalmente ponían en desventaja a los individuos de la familia.

Derivado del análisis de frecuencias (ver tabla 1), que se hizo comparativo entre las subescalas de los dos grupos, se obtuvieron indicios de que para este grupo:

- El control tiende a ser mayor y más definido.
- Existe una mayor preocupación por la organización.

### Para el grupo 2 de bajo rendimiento

Los anteriores aspectos aparecen un poco más bajos. A su vez el grupo 2 aparece con puntuaciones un poco más elevadas que el grupo 1 en los siguientes factores:

Intelectual-cultural (IC), control (CN), actuación (AC) y conflicto (CT). Los cuales, por su tendencia a aparecer como "asociados", sugieren la posibilidad de una necesidad de mayor control y exigencia de naturaleza "tradicionalista", donde "no existen las explicaciones", sino el "así debe ser", quizás como un producto y continuidad de los tipos de crianza de las familias mexicanas de antaño, con tendencias hacia el estilo "impositivo". De hecho, en relación con esto, encuestados de ambos grupos, en el momento de la aplicación del cuestionario, comentaban cosas como "antes los padres con una mirada nos controlaban".

Por su parte, la subescala autonomía (AU) puede estar reflejando el temor de los padres a dar libertad al joven adolescente, procurando mantenerlo bajo su dirección el mayor tiempo posible; tendencia que aparece un poco mayor para este grupo, al ser el punto más bajo de su perfil.

Inclinaciones en este mismo sentido se derivan del análisis de frecuencias (tabla 1) que se hizo comparativo entre las subescalas de los dos grupos; se obtuvieron indicios de que para este grupo existe:

- Una tendencia definida a dar menos libertad de expresión y de acción.
- Una insistencia exigente en la importancia de la competencia y el logro.
- Mayor unidad y apoyo hacia los hijos. O quizás también, mayor tolerancia y aceptación incondicional, como un apoyo mal entendido de parte de las madres; que como se ha visto, esta actitud desarrolla inseguridad y dependencia en los hijos que no ven en el desempeño la base de su estatus.
- Tendencia a darle mucha importancia a lo intelectual y cultural, como una especie de conducta esquematizada de "exigencia social".

Ciertamente, esos factores que se esperaban "ausentes" para el grupo de bajo rendimiento, y que de hecho estuvieron presentes (cohesión CO, control CN, intelectual-cultural IC, actuación AC, y conflicto CT), sugieren la pregunta: ¿por qué si existen en el ambiente familiar, estos alumnos no tienden hacia el logro? Con la posible respuesta de que aparecen más bien como interferentes del rendimiento escolar adecuado, al ser aparentemente integrados, como centro de la estructuración del sistema familiar, desde un punto de vista rígido y esquemático, de tipo ideológico y cultural. Que en otras palabras, pudiera significar "el ajustarse a patrones de conducta social y moralmente aceptados, como una forma de dar salida a la expectativa de la responsabilidad paterna".

Esta conclusión, parece hasta cierto punto apoyada, por el hecho objetivo de la gran similitud entre los perfiles de ambos grupos (alto y bajo rendimiento), que

muestran claramente la tendencia hacia la mayor importancia de los aspectos morales y religiosos (MR), como centro y dirección típico de la conducta de las familias mexicanas, y en especial en los medios rurales y poblaciones pequeñas (donde se llevó a cabo este estudio).

En el *grupo 1 de alto rendimiento*, el ambiente familiar mostró una tendencia a demostrar mayor interés en el adolescente, basados en la organización y el control, se confirman los elementos característicos, que propician la necesidad de logro, como es, la adecuada organización y un ejercicio adecuado de la autoridad en el hogar; la libertad de expresión y acción, así como el adecuado desarrollo de la autonomía y la independencia en el adolescente.

En el *grupo 2 de bajo rendimiento*, el ambiente familiar muestra una tendencia a ser más exigente en términos de logro, a dar menos libertad personal, mayor tolerancia, y más expresión de conflictos entre los miembros de la familia. Este último análisis de tipo más específico tiende a confirmar para el Grupo 2, lo planteado acerca de las familias mexicanas, dentro de los estilos de crianza *impositivo y tolerante*, y lo relativo a la sobreprotección de la madre, que crean individuos, inseguros, dependientes, y con baja necesidad de logro.

Festinger y Katz (1978) señalan que la verificación del significado de las diferencias no suponen meramente una "traducción" de los datos ya obtenidos; que su razgo fundamental es determinar –a sabiendas o no–, los tipos de preguntas que se han planteado (p. 18). Para los autores de referencia, toda verdad o falsedad inherente a nuestros hallazgos en una investigación, es tanto función de las preguntas que decidimos hacer a través de nuestra selección de los métodos, como de la lógica aplicada a los datos obtenidos mediante las preguntas planteadas previamente al estudio. En este caso, la pregunta se refirió al hecho de si el rendimiento escolar es afectado o influenciado por los factores del ambiente familiar, antes de contestar esto, dicen Festinger y Katz "un problema metodológico", consiste en asegurarse de que las preguntas planteadas a la "naturaleza", sean las más adecuadas para provocar las respuestas requeridas por nuestros objetivos (p. 17). El objetivo del presente estudio fue identificar los factores presentes en las relaciones familiares que afectan el alto o bajo rendimiento académico.

Los estudios presentados en los capítulos 2 y 3 indican que el rendimiento escolar sí es afectado por los factores familiares, por lo que respecta a este estudio, lo que con certeza se puede afirmar para la investigación con la muestra seleccionada de familias mexicanas, es que sí hay indicios de que el fenómeno ocurre. Sin embargo, por su naturaleza exploratoria, este estudio no es concluyente, de hecho, tomando como referencia a Festinger y Katz en este, se trata más bien de ver "que hay en la situación" (*op. cit.* p. 83), sin intentar predecir las relaciones que se encontrarán en ella.

Así, se puede afirmar como conclusión final del estudio, que sí se obtuvieron conocimientos importantes sobre las relaciones entre variables, pero que la prueba definitiva de estas relaciones solo podrán provenir de un estudio de verificación de hipótesis. Sobre esto último, considero conveniente resaltar que según Festinger y Katz, los estudios de verificación de hipótesis, comienzan con un concepto bien formulado, "que establece en qué condiciones un "hecho varía en relación directa con uno o más factores dados".

Para Festinger y Katz, "...en general se descuidan los controles en la recolección de datos" (*op. cit.*, pp. 84-85). Así mismo, señalan que el estudio exploratorio "da luz sobre la previsión de controles" (*idem*). En el anexo H del presente trabajo se da una relación sobre algunas previsiones que serían convenientes para un estudio similar posterior de verificación de hipótesis, cuando el estrato social investigado sea de un medio rural como en el caso presente, como por ejemplo, sobre el hecho de si los sujetos saben leer o escribir, la dificultad que tienen para comprender preguntas que impliquen negación, la tendencia a responder afirmativamente a preguntas que spongan conformidad con expectativas sociales, como por ejemplo, "mantengo limpia mi casa", o "siempre voy a misa". Otro aspecto importante se refiere a la repetición del estudio con una muestra en dónde el promedio escolar sea más alto, y así mismo, la posibilidad de registrar calificaciones reprobatorias de 0, 1, 2, etcétera.

Por último, refiriéndonos al grado de generalización que se requiere para establecer un conocimiento científico, Festinger y Katz indican que "la hipótesis derivada de un estudio, respecto a la importancia de un señalado aspecto de la conducta de los individuos, debe ser verificada en forma sistemática, dentro de la muestra seleccionada en relación con otros procesos sociales que pueden estar funcionando" (*idem*, pp. 70-71)

Ahora bien, ¿qué tienen que ver los resultados, de este estudio con lo que realmente está pasando en la actualidad en las familias mexicanas? Y si, como resultado del mismo, se puede propiciar un "cambio de actitud", de acuerdo con un programa, diseñado no sólo para "ver qué podemos hacer para que el adolescente encuentre, un ambiente más adecuado, y que propicie un adecuado rendimiento escolar", sino que de hecho, el estudio por su naturaleza exploratoria, da luz, sobre un problema de mayores alcances, y que tal vez, se pueda plantear así, "que puede existir la posibilidad, de que la falta de concreción, hacia el éxito, logro, o metas, de los individuos en nuestro país, sea relativo a un tipo de influencia cultural, que se localiza en los ambientes familiares, y que obedece a estereotipos de tipo tradicionalista". Este planteamiento supone, primero el demostrar, que un porcentaje significativo de la población mexicana no tiende adecuadamente hacia el logro, y, segundo, la comprobación de la relación de ese fenómeno, con los factores detectados en este estudio. En tercer lugar, la importancia del estudio, estaría dada por la comprobación de la hipótesis planteada arriba, y que daría lugar a una serie de



acciones correctivas bien concretas, basadas en el conocimiento de los factores familiares influyentes.

En otras palabras, los resultados presentados han dejado ver; primordialmente, la posibilidad de evaluar los factores familiares, en base a elementos tan específicos, como por ejemplo, los factores morales y religiosos, y hasta que punto, la familia está siendo gobernada por ellos, y es quizás este el punto donde se puede decir, bueno "eso ya lo sabemos", pero entonces también, se puede preguntar, ¿se sabía, que las familias mexicanas, a pesar de su profundo respeto y control moral y religioso sobre los miembros que integran la misma, están dejando de darle importancia a la relación con el individuo en sí, y criándolo con un menoscabo en el desarrollo de su autonomía, independencia, seguridad en sí mismo, comunicación social, y que en su conjunto, están formando personalidades que se han de ver afectadas en su autoestima, porque no han sido apoyados, con el interés manifiesto de los padres en su realización personal, a través de una cercanía y comunicación esencial?.

Este punto aparece por un lado, y por otro, está el hecho de que no se puede generalizar este resultado, diciendo "que los mexicanos no tienden al logro, porque los ambientes familiares no son los adecuados".

Es evidente la cantidad de objeciones que puedan surgir por tal afirmación, sin embargo, nos permitiremos citar a Béjar Navarro (1986), "sobre el hecho de que la cultura esté influida e influya en la organización social, la política, y los procesos económicos y poblacionales", hecho, sobre el cual afirma, que es esto lo que hace que la cultura no sea "monóticamente uniforme, sino variada, diferenciada y desigual" (p. 220).

Béjar hace referencia a la diversidad cultural, y la toma como base para hablar de una "...sociología que diferencia y tipifica a las culturas" (*op. cit.*, p. 220), y por esto, la diversidad de expresiones, en términos de: cultura dominante, cultura oficial, alta cultura, cultura industrial, cultura de masas, cultura dominada, cultura regional, cultura urbana, cultura popular, cultura media, etcétera.

Para el autor de referencia, "esto significa, en otros términos, una estratificación cultural, fuertemente vinculada a una de tipo económico, en la que se da una distribución jerarquizada de los beneficios de la sociedad que se traduce en una gradación de formas de vida; se encuentran pues manifestaciones culturales propias de cada grupo que conforman a la sociedad y todos los grupos participan de denominadores comunes de tipo cultural que los hace sentir partícipes de una misma cultura. Aquí es donde se puede empezar a hablar de una cultura nacional" (*idem*, p. 221).

Es partiendo de este punto, y de la conclusión de los resultados de este estudio, en donde la dimensión relación con los hijos, está siendo influenciada por factores familiares que tienen mucho que ver con la cultura, que considero es necesario ahondar en este problema de una manera más sistemática, esto es, a través de una

investigación cuyo objetivo central persiga, "el demostrar, que una gran parte de la población mexicana, no tiende al logro, debido a una falla en los ambientes familiares, en especial, en las relaciones padres-hijos, causada por aspectos de tipo cultural". Sobre este último aspecto conviene ser más específico, el concepto cultura, es por sí mismo objeto de una especial atención, y por esto se sale del enfoque psicológico del presente estudio, cuyo énfasis recayó en el análisis de los aspectos psicológicos del ambiente familiar, que han influido en la necesidad de logro; por tal motivo si se cambia el término cultura, por el de idiosincrasia, este involucra el aspecto cultural y a la vez en forma sinónima se refiere, bien, a un sólo individuo o a todo un pueblo, abarcando alguna particularidad colectiva común, como por ejemplo se afirma que "la idiosincrasia del pueblo norteamericano, es diferente a la del pueblo mexicano".

Así tomado el hecho, como un aspecto idiosincrático del mexicano, la base de la investigación recaería, sobre el estudio de los factores familiares, en distintos estratos, y su relación con el rendimiento demostrado en distintas áreas: académica, deportiva y laboral. Dentro de una definición de éxito o logro alcanzado en contraste con el fracaso o logros a medias.

Por este motivo, también, sería de importancia descubrir si esa influencia familiar, trasciende a líderes sociales —maestros, entrenadores, patrones y gobernantes— que asumen una actitud de tipo "paternalista" en sus papeles como tales, y que éstos a su vez son influenciados por factores de tipo idiosincrático que los lleva a limitar el desarrollo de aspectos de tipo psicológico en sus subordinados, como la libertad de expresión, la autonomía, la independencia, la seguridad en las acciones, como una continuación de un patrón cultural, todo lo cual puede determinar finalmente una actitud nacional que nos mantiene en un estado permanente: "el actuar por costumbre".

Quizás parezca extremista o exagerada, tal posición, sin embargo, los estudios al respecto, son realmente escasos, o son investigaciones empíricas, sin una base científica. Este estudio, y otros cuyas conclusiones giran en torno al problema, considero sería conveniente conjugarlos, realizando un análisis concienzudo, que permita una visión de la amplitud, y de la trascendencia que tendría una investigación de tal naturaleza. Demostrar, que la base de las actitudes del mexicano, hacia el éxito o logro, se originan de una deficiencia en las relaciones padres-hijos, y que son perpetuadas social y culturalmente.

\* \* \*

Esta es una tarea de investigación que considero importante, como resultado de la experiencia obtenida en la sustentación de la tesis presentada. En el terreno de mi futuro ejercicio profesional, he obtenido experiencias, que me permiten vislumbrar problemáticas familiares, educativas, e incluso socioculturales, que me han hecho reflexionar, sobre la seriedad del papel que juega el psicólogo dentro de la sociedad,

como agentes de cambio. De hecho, me identifico en este último sentido, con la concepción de Béjar, acerca de la cultura, "...como un proceso de cambio constante, como el resultado de una transformación creadora, como el modo de vida, como la forma de expresión múltiple y diversa de un pueblo. Cultura es permanencia dentro del cambio del devenir social, es practicar algo, afinarse, adquirir, formar, conocer, transmitir y por lo tanto se logra mediante esfuerzo, logro y trabajo personales y sociales" (*op. cit.*, p. 220).

## Bibliografía

1. Ausubel, D. *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*. Edit. Trillas, México, 1978.
2. Ary, D; Jacobs, L.; Razavitch, A. *Introducción a la investigación pedagógica*. Nueva edit. Interamericana, S.A. de C.V., México, 1984.
3. Bejár, Raúl. *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1986.
4. Bigge, Morris y Hunt, Mp. *Bases psicológicas de la educación*. Edit. Trillas, México, 1970.
5. Bloom, B. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York, 1964.
6. Cohn, D.; Patterson, Ch.; Christopoulos, Ch. *Journal Articles*. Servicio "Psychit", UNAM, México, 1991, pp. 315-346.
7. Coleman, J. *Equality of Educational Opportuniy*. Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.
8. Díaz, Guerrero R. *Estudios de psicología dinámica*. Edit. Trillas, México, 1969.
9. Díaz, Guerrero R. *Estudios de psicología del mexicano*. Ed. Trillas, México, 1977.
10. Draper, Thomas; Marcos, Anastasios. *Family Variables: Conceptualization, Measurement and Use*. Sage, USA, 1989.
11. Ehrlich, M. I. *Correlaciones psicofamiliares con perturbaciones escolares*. University of Texas, USA, 1981.
12. Ehrlich, M.I. "Parental Involvement in Education: A Review and Synthesis of the Literature". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. Vol 1, 1981.
13. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. *Matemáticas aplicadas a la psicología. Primer curso*. 2a. ed. revisada, Sección Matemáticas, México, 1986.
14. Festinger, L.; Katz, D. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. 3a. ed., Biblioteca de Psicología Social y Psicología, edit. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1978.
15. Hotaling, Gerald T. *Family Abuse and its Consequences; New Directions in Research*. Sage, USA, 1988.
16. Friedman, S. *Family Roots of School Learning and Behavior Disorders*. Thomas, Springfield, Illinois, USA, 1973.
17. Gesell, Arnold y Louise Bates. *El adolescente de 10 a 16 años*. Edit. Paidós, México, 1987.
18. Grínder, Robert. *Adolescencia*. Edit. Limusa, México, 1984.

19. Grotberg, E. *Critical Issues in Research Related to Disadvantaged Children*. Educational Testing Service, New Jersey, EUA, 1969.
20. Hill, Reuben y Olson, David. *Families: What Makes Them Work*. Sage, USA, 1989.
21. Hossler, D.; Stage, F. *Journal Articles*. Servicio "Psyclit", UNAM, México, 1992. (pp. 425-451).
22. Hurlock, E.B. *Desarrollo psicológico del niño*. Edit. Castilla, Madrid, España, 1966.
23. Jourard, Sidney. *La personalidad saludable; el punto de vista de la psicología humanística*. Edit. Trillas, México, 1987.
24. Hoffman, Lynn. *Fundamentos de la terapia familiar: un marco conceptual para el cambio de sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
25. Maier, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1982.
26. Millenson, J. *Principios de análisis conductual*. Edit. Trillas, México, 1977.
27. Minuchin, S. *Familias y terapia familiar*. Gedisa, México, 1983.
28. Minuchin, S. *Técnicas de terapia familiar*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1984.
29. Minuchin, S. *Family Kaleidoscope*. Universidad de Harvard, Inglaterra, 1984.
30. Montemayor, R.; Adams, G. y Gullota, T. *From Childhood to Adolescence, a Transitional Period*. Newbury Park, Sage, 1990.
31. Mussen, Conger y Kagan. *Psicología del desarrollo*. Edit. Trillas, México, 1981.
32. Murray, R. y Spiegel, D. *Estadística. 875 problemas resueltos*. Shaum-McGraw Hill, México.
33. Muus, Rolf. *Teorías de la adolescencia*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1978.
34. Ramírez, S. *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. Edit. Grijalbo, México, 1977.
35. Ramos, S. *El perfil del hombre y la cultura en México*. Edit. Pedro Robredo, México, 1938.
36. American Educational Research Association. *Review of Educational Research*, vol. 46, No. 4, 1976.
37. Schaeffer E. y Edgerton, M. *Development of Inventories for Assessing Parent and Teacher Interaction and Involvement, Final Report*. North Carolina University, USA, 1974.
38. Willoughby, S. *Probabilidad y estadística*. Publicaciones Cultural, México, 1975.
39. Winterbottom, M. R. *The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery*. University of Princeton, USA, 1958.

40. Wolf, R. M. "The Identification and Measurement of Environmental Process Variables Related to Intelligence". Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, USA, 1964.
41. Woolfolk, A. *Psicología educativa*. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1990.

## ANEXOS

### ANEXO A. DESCRIPCIÓN RESUMIDA DE LAS SUBESCALAS

#### Relaciones

- *Cohesión (CO)*. Grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.
- *Expresividad (EX)*. Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.
- *Conflicto (CT)*. Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

#### Desarrollo

- *Autonomía(AU)*. Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.
- *Actuación (AC)*. Grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competitiva.
- *Intelectual-Cultural (IC)*. Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.
- *Social-Recreativo (SR)*. Grado de participación en este tipo de actividades.
- *Moralidad-Religiosidad (MR)*. Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

#### Estabilidad

- *Organización (OR)*. Importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.
- *Control (CN)*. Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

**ANEXO B. Promedio de las 8 calificaciones obtenidas al final del tercer semestre.  $N = 100$**

<i>N</i>	<i>Calif.</i>	45	6.375	89	7.625
		46	6.375	90	7.625
1	5.250	47	6.500	91	7.625
2	5.250	48	6.500	92	7.750
3	5.250	<i>N</i>	<i>Calif.</i>	93	7.750
4	5.375			94	7.875
5	5.375	49	6.500	95	7.875
6	5.375	50	6.500	96	8.000
7	5.500	51	6.500	<i>N</i>	<i>Calif.</i>
8	5.625	52	6.625		
9	5.625	53	6.625	97	8.000
10	5.625	54	6.625	98	8.250
11	5.625	55	6.750	99	8.625
12	5.625	56	6.750	100	9.375
13	5.625	57	6.750		
14	5.750	58	6.750		
15	5.750	59	6.875		
16	5.750	60	6.875		
17	5.750	61	6.875		
18	5.750	62	6.875		
19	5.875	63	6.875		
20	5.875	64	6.875		
21	5.875	65	7.000		
22	5.875	66	7.000		
23	5.875	67	7.000		
24	5.875	68	7.000		
25	5.875	69	7.000		
26	6.000	70	7.000		
27	6.000	71	7.000		
28	6.000	72	7.125		
29	6.000	73	7.125		
30	6.000	74	7.125		
31	6.000	75	7.125		
32	6.000	76	7.125		
33	6.000	77	7.125		
34	6.125	78	7.125		
35	6.125	79	7.250		
36	6.125	80	7.375		
37	6.125	81	7.375		
38	6.125	82	7.375		
39	6.250	83	7.500		
40	6.250	84	7.500		
41	6.250	85	7.500		
42	6.375	86	7.500		
43	6.375	87	7.500		
44	6.375	88	7.500		



**ANEXO C**

**Distribución de frecuencias por clases. Para  $N = 100$  (calificaciones obtenidas al final del tercer semestre).**

<i>Calificaciones</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>P. medio</i>	<i>Lfm. real</i>	<i>T. clase</i>	<i>Frec. relat.</i>
5 - 5.9	25	5.45	4.95 - 5.95	1	24.2%
6 - 6.9	39	6.45	5.95 - 6.95	1	39.3%
7 - 7.9	31	7.45	6.95 - 7.95	1	31.3%
8 - 8.9	4	8.45	7.95 - 8.95	1	4.0%
9 - 9.9	1	9.45	8.95 - 9.95	1	1.0%
<b>Total <math>N = 100</math></b>					

**Estadística descriptiva**

<i>Varianza</i>	<i>Dev. estándar</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
0.676995	0.822797	0.082280	6.605	6.000	6.9375

<i>Calif. máx.</i>	<i>Cuartil inf.</i>	<i>Cuartil sup.</i>	<i>Rango</i>	<i>Rango cuartil</i>
9.37500	5.93750	7.12500	4.12500	1.18700

## ANEXO D

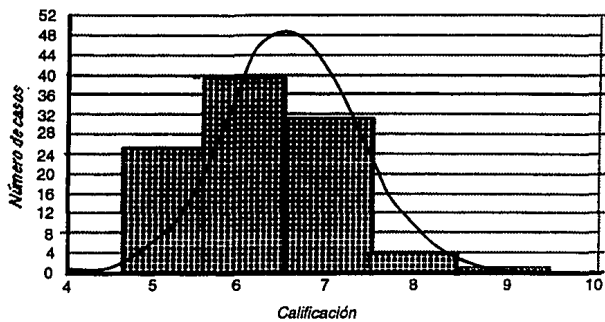


Figura 1. Histograma de calificaciones.  $y = 100 * 1 * \text{normal}(x, 6.605, 0.822797)$

## ANEXO E

Tabla 1. Porcentajes, frecuencias relativas, promedios y desviaciones estándar para cada uno de los 10 factores en ambos grupos; de acuerdo con la puntuación directa por clases del instrumento de evaluación FES.

GRUPO 1: ALTO RENDIMIENTO																					
FES	CO		EX		CT		AU		AC		IC		SR		MR		OR		CN		
	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	Núm. Fam.	Frec. rel. (%)	
8-9	9	31 (60)	0		1	3 (80)	2	7 (71)	7	24 (70)	2	7 (71)	0		4	14 (76)	11	38 (63)	0		
6-7	<u>13</u>	<u>45</u> (50)	<u>13</u>	<u>45</u> (57)	0		9	31 (56)	<u>17</u>	<u>59</u> (56)	9	31 (60)	1	3 (62)	<u>14</u>	<u>48</u> (64)	<u>13</u>	<u>45</u> (52)	<u>15</u>	<u>52</u> (64)	
4-5	5	17 (39)	9	31 (43)	4	14 (58)	<u>13</u>	<u>45</u> (40)	4	14 (43)	<u>10</u>	<u>34</u> (49)	<u>12</u>	<u>41.5</u> (51)	10	35 (52)	4	14 (40)	10	34 (52)	
2-3	2	7 (28)	7	24 (28)	9	31 (46)	5	17 (25)	1	3 (30)	6	21 (38)	<u>12</u>	<u>41.5</u> (40)	1	3 (40)	0		4	14 (41)	
0-1	0	0	0		<u>15</u>	<u>52</u> (35)	0		0		2	7 (27)	4	14 (28)	0		1	3 (17)	0		
$\bar{x}$	<u>6.6</u>		<u>5.0</u>		<u>1.8</u>		<u>4.9</u>		<u>6.5</u>		<u>4.7</u>		<u>3.3</u>		<u>6</u>		<u>6.8</u>		<u>5.3</u>		
DE	1.606		1.564		1.876		1.543		1.303		1.998		1.485		1.414		1.737		1.416		
GRUPO 2: BAJO RENDIMIENTO																					
8-9	8	38 (60)	0		0		0		<u>10</u>	<u>48</u> (70)	3	14 (71)	0		5	24 (76)	3	14 (63)	2	10 (75)	
6-7	<u>10</u>	<u>48</u> (50)	5	24 (57)	0		5	24 (56)	8	38 (56)	<u>9</u>	<u>43</u> (60)	2	9 (62)	<u>8</u>	<u>38</u> (64)	<u>10</u>	<u>48</u> (52)	<u>8</u>	<u>38</u> (64)	
4-5	1	5 (29)	<u>14</u>	<u>67</u> (43)	2	9 (58)	<u>10</u>	<u>48</u> (40)	2	9 (43)	7	33 (49)	<u>9</u>	<u>43</u> (51)	7	33 (52)	8	38 (40)	<u>8</u>	<u>38</u> (52)	
2-3	2	9 (28)	2	9 (28)	9	43 (46)	6	28 (25)	1	5 (30)	2	10 (38)	<u>9</u>	<u>43</u> (40)	1	5 (40)	0		3	14 (41)	
0-1	0	0	0		<u>10</u>	<u>48</u> (35)	0		0		0		1	5 (28)	0		0		0		
$\bar{x}$	<u>6.6</u>		<u>4.6</u>		<u>1.9</u>		<u>4.4</u>		<u>7.0</u>		<u>5.6</u>		<u>3.4</u>		<u>6.0</u>		<u>6.2</u>		<u>5.4</u>		
DE	1.817		1.225		1.431		1.337		1.463		1.588		1.403		1.463		1.552		1.644		

NOTA. Aparecen con subrayado sencillo los promedios, y con subrayado doble los máximos de las columnas.

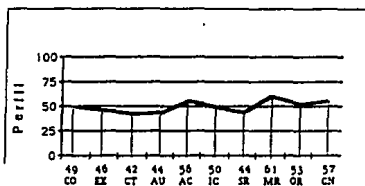


Figura 1. Perfil del grupo 1 de alta rendimiento.

Sub-escalas	PD*	PT
CO	6.6	49
EX	5	46
CT	1.6	42
AU	4.9	44
AC	6.5	56
IC	4.7	50
SR	3.3	44
MR	6	61
OR	6.6	53
CN	5.3	57

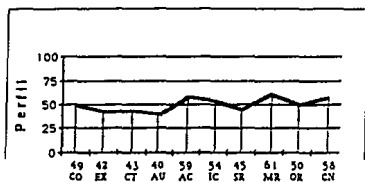


Figura 2. Perfil del grupo 2 de bajo rendimiento.

Sub-escalas	PD*	PT
CO	6.6	49
EX	4.6	42
CT	1.9	43
AU	4.4	40
AC	7.0	59
IC	5.6	54
SR	3.4	45
MR	6.0	61
OR	6.2	50
CN	5.4	58

Tabla 4. FES buenos familias

PD	Puntaciones típicas										
	CO	EX	CT	AU	AC	IC	SR	MR	OR	CN	
9.0	43	78	83	75	73	75	77	79	46	78	
8.5	60	72	80	71	69	70	74	74	43	75	
8.0	37	68	77	67	66	68	71	73	40	72	
7.5	53	64	74	63	63	66	68	70	37	69	
7.0	32	61	71	59	58	62	65	67	34	66	
6.5	48	57	66	55	54	59	62	64	31	63	
6.0	27	52	64	52	53	57	60	61	28	61	
5.5	44	50	63	48	49	54	57	58	26	59	
5.0	41	46	60	44	46	51	54	55	23	58	
4.5	39	42	57	40	43	49	51	52	20	57	
4.0	36	39	55	36	39	46	48	49	17	56	
3.5	33	36	53	33	36	43	45	46	14	54	
3.0	31	31	49	29	33	41	42	43	11	53	
2.5	28	28	46	25	29	38	39	40	8	52	
2.0	25	24	43	21	26	35	37	37	5	51	
1.5	23	20	41	17	23	33	34	34	2	50	
1.0	20	17	38	14	19	30	31	31	0	49	
0.5	17	13	35	10	16	27	28	28	0	48	
0.0	15	9	32	6	12	24	25	25	0	47	

\* La columna de puntuación directa (PD) indica los promedios de puntuación de cada uno de los factores. Estos promedios se redondearon a la puntuación típica (PT) inmediata superior o inferior, según el caso, de acuerdo con la tabla 4. Para el grupo 1 se evaluaron 29 familias; para el grupo 2, 20 familias.

## CLIMA SOCIAL: FAMILIA

Anote sus datos personales en la Hoja de respuestas; después de la palabra «Puesto», indique el lugar que ocupe Vd. en la familia: padre, madre, hijo, etc....

A continuación lee las frases de este impreso; Vd. tiene que decir si le parecen verdaderas o falsas en relación con su familia.

Si Vd. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará, en la Hoja de respuestas, una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Si considere que la frase es cierta para unos miembros de la familia y pere otros falsas, marque la respuesta que corresponde a la mayoría.

Si se al orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja, para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la Hoja.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Vd. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

## NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
- 
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos «pasando el rato».
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
18. En mi casa no reñamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
- 
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil «desahogarse» sin molestar a todo el mundo.
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rumbamos algo.
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gana cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
27. Alguo de mi familia practica habitualmente deportes: Fútbol, baloncesto, etc.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
- 
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.

AHORA, VUELVA LA HOJA Y CONTINUE



Autor: R. H. MOOS.

Copyright © 1984 by TEA Ediciones, S. A., Madrid. Copyright © 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California. Adaptado con permiso. Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24, Madrid-16. Imprenta: Aguirre Campeto, Deganos, 13 dpdo., Madrid-2. Depósito legal: M.º 1.192-1984.

35. Nosotros aceptamos que haya competición y «que gane el mejor».
36. Nos interesan poco las actividades culturales.
37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
38. No creemos en el cielo ni en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
- 
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.
- 
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
54. Generalmente, en mi familia cada persona solo confía en sí misma cuando surge un problema.
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
- 
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursos o clases particulares por afición o por interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
- 
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.
75. «Primero el trabajo, luego la diversión», es una norma en mi familia.
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertimos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.
- 
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.
88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

## ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

## PLANTILLA DE COMPOSICIÓN - 1

FES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CO:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	EX:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CT:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AU:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AC:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IC:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SR:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MR:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OR:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CN:

CIES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IM:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AY:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	EX:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	AU:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	RE:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PE:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	OR:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CL:
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	CN:

CONFIDENCIAL

Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdela de forma que no sea vista por otras personas.



## ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

## HOJA DE RESPUESTAS Y PERFIL

Apellidos y nombre ..... Edad ..... Sexo ..... (VM)

Centro ..... Curso/Puesto .....

FES WES CIES CES 

EJEMPLOS

X	Z	Y
f	f	f

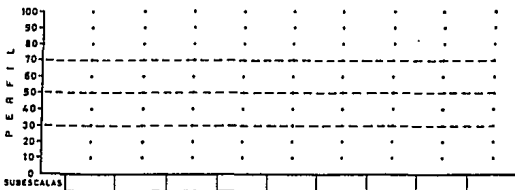
(Marque la Escala aplicada)

FES-WES

	1	11	21	31	41	51	61	71	81	Escala aplicada		
	v	f	v	f	v	f	v	f	v	PD	PT	PT
2	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
3	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
4	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
5	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
6	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
7	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
8	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
9	v	f	v	f	v	f	v	f	v			
10	v	f	v	f	v	f	v	f	v			

CIES-CES

	1	10	19	28	37	46	55	64	73	82	Escala aplicada		
	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f	PD	PT	PT
2	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
3	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
4	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
5	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
6	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
7	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
8	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			
9	v	f	v	f	v	f	v	f	v	f			





**ANEXO H.****Previsiones sobre la aplicación del instrumento FES en familias rurales mexicanas**

1. Las preguntas que implicaban negación inducidas a una respuesta de cierto o falso, crearon confusión y esas fueron: 4, 18, 25, 38, 57, 79, 83, 84 y 90.
2. Algunas respuestas, requieren de una confirmación previa, de si fueron contestadas afirmativamente por convencionalismo social y religioso, como: 8, 18, 19, 59 y 89.
3. Las siguientes preguntas representaron dificultad a los encuestados para entenderlas: 9, 10, 20, 40, 44, 46, 80 y 82.
4. Por el medio rural en que se aplicaron los cuestionarios, en donde generalmente son de escasos recursos y viven en poblaciones sin servicios como bibliotecas o cines, las siguientes preguntas, resultaba penoso hacerlas: 16, 25, 36, 57, 62 y 66.

**NOTA.** El instrumento de evaluación aparece en el anexo G.

UNCIADO DE PUNTAJONES - ALTO PROMEDIO - 1 29 TESTS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	ED	EX	ET	AV	AR	LC	SR	MR	CR	CA
Pruebas	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9
1	9/2.4/16	4/1 1'	4/2.4/16	5/1 1.8/	6/1.5 2.25	7/1.2 1.6	8/1.7 2.25	9/1.7 2.25	10/1.7 2.25	11/1.7 2.25
2	7/1.9/16	7/2 4'	7/1.8 64	6/1.1 1.2/	7/1.5 2.25	8/1.7 2.25	9/1.7 2.25	10/1.7 2.25	11/1.7 2.25	12/1.7 2.25
3	4/1.2/16	4/1 4'	4/1.8	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
4	7/4.1/6	7/2 4'	0/1.8 3.2/	6/1.1 1.2/	7/1.5 2.25	8/1.7 2.25	9/1.7 2.25	10/1.7 2.25	11/1.7 2.25	12/1.7 2.25
5	7/1.8/16	7/2 4'	0/1.8	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0	12/3.3 4.5
6	7/4.1/6	7/2 4'	0/1.8	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0	12/3.3 4.5
7	9/2.4/16	7/2 4'	8/1.2 1.6	9/1.9 2.6/	10/2.1 2.7	11/2.3 3.0	12/2.5 3.25	13/2.7 3.5	14/2.9 3.75	15/3.1 4.0
8	9/2.4/16	6/1 4'	8/1.2 1.6	9/1.9 2.6/	10/2.1 2.7	11/2.3 3.0	12/2.5 3.25	13/2.7 3.5	14/2.9 3.75	15/3.1 4.0
9	9/2.4/16	6/1 4'	8/1.2 1.6	9/1.9 2.6/	10/2.1 2.7	11/2.3 3.0	12/2.5 3.25	13/2.7 3.5	14/2.9 3.75	15/3.1 4.0
10	7/1.8/16	7/2 4'	7/1.8	8/2.1 2.7	9/2.3 3.0	10/2.5 3.25	11/2.7 3.5	12/2.9 3.75	13/3.1 4.0	14/3.3 4.5
11	7/4.1/6	5/0 0	0/1.8	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0	12/3.3 4.5
12	5/1.6/16	7/2 4'	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
13	6/1.6/16	3/1 4'	0/1.8	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
14	6/1.6/16	3/1 4'	0/1.8	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
15	7/4.1/6	3/1 4'	2/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
16	6/1.6/16	3/0 0	0/1.8	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
17	7/4.1/6	3/1 4'	1/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
18	7/4.1/6	3/0 0	2/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
19	7/4.1/6	2/1 1'	0/1.8	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
20	7/4.1/6	2/1 1'	3/1.2 1.6	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
21	7/4.1/6	2/1 1'	3/1.2 1.6	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
22	5/1.6/16	6/1 1'	3/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
23	5/1.6/16	6/1 1'	3/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
24	5/1.6/16	6/1 1'	3/1.2	4/1.2 1.6	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75
25	5/1.6/16	5/0 0	4/2.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
26	5/1.6/16	4/1 1'	5/1.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
27	5/1.6/16	4/1 1'	5/1.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
28	3/1.2/16	5/0 0	4/2.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
29	3/1.2/16	4/1 1'	5/1.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
30	4/1.2/16	4/1 1'	5/1.2	5/1.9 2.6/	6/2.1 2.7	7/2.3 3.0	8/2.5 3.25	9/2.7 3.5	10/2.9 3.75	11/3.1 4.0
31	X = 6.6	E = 2.2	E = 2.1	E = 2.2	E = 2.3	E = 2.4	E = 2.5	E = 2.6	E = 2.7	E = 2.8
32	fy = 3.5	fy = 4.5	fy = 5.5	fy = 6.5	fy = 7.5	fy = 8.5	fy = 9.5	fy = 10.5	fy = 11.5	fy = 12.5
33	6-8	7-9	8-10	9-11	10-12	11-13	12-14	13-15	14-16	15-17
34	8-2	9-3	10-4	11-5	12-6	13-7	14-8	15-9	16-10	17-11
35	14-0	15-1	16-2	17-3	18-4	19-5	20-6	21-7	22-8	23-9
36	14-5	15-6	16-7	17-8	18-9	19-10	20-11	21-12	22-13	23-14
37	1-4	2-5	3-6	4-7	5-8	6-9	7-10	8-11	9-12	10-13
38	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
39	2+3=(4)	3+4=(7)	4+5=(9)	5+6=(11)	6+7=(13)	7+8=(16)	8+9=(19)	9+10=(22)	10+11=(25)	11+12=(28)
40	N=3	N=6	N=9	N=12	N=15	N=18	N=21	N=24	N=27	N=30
	10.33%	20.6%	17.24%	30.67%	27.13%	27.13%	27.13%	27.13%	27.13%	27.13%
Desv. Estándar	7.0%	1.364	1.176	7.343	1.303	1.199	1.485	1.414	1.237	1.416

ESTAD

CONCENTRACION DE PUNTUACIONES - 24% RENDIMIENTO 2 - 20 TESTS

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	SR	DR	CR	CN
Puntuaciones	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9	0-9
1	2 14	6 44	5 4	1 9	5 6	0 0	2 14	2 14	2 14	0 0	6 0	0 0	0 0	5 4
2	16 21	2 6	6 17	3 11	3 11	1 1	14 21	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	8 26
3	2 14	6 17	6 17	2 11	2 11	8 26	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	7 21
4	6 17	1 9	2 6	2 11	2 11	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	7 21
5	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
6	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
7	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
8	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
9	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
10	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
11	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
12	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
13	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
14	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
15	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
16	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
17	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
18	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
19	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
20	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
21	2 14	6 17	6 17	6 17	6 17	6 17	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14	2 14
22	X = 6.6	X = 11.1	X = 10.6	X = 11.1	X = 11.6	X = 11.1	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4	X = 11.4
23	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11
24	3-9	3-5	4-4	3-5	3-5	3-9	3-8	3-8	3-8	3-8	3-8	3-8	3-8	3-8
25	6-8	7-5	11-4	6-3	3-6	9-7	4-7	9-7	9-7	9-7	9-7	9-7	9-7	9-7
26	4-7	7-4	11-4	3-2	5-5	2-7	5-6	3-6	3-6	3-6	3-6	3-6	3-6	3-6
27	6-8	2-0	11-4	7-1	5-4	1-6	2-5	2-5	2-5	2-5	2-5	2-5	2-5	2-5
28	1-5			3-0	5-3	2-5	5-4	6-2	6-2	6-2	6-2	6-2	6-2	6-2
29	1-3			1-2	1-2	1-3	2-3	1-1	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3
30	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11
31	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11	11 11
32	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11	XME = 11
33	N = 2	N = 5	N = 2	N = 2	N = 5	N = 1	N = 2	N = 3	N = 3	N = 5	N = 5	N = 3	N = 3	N = 3
34	9.52%	23.80%	9.52%	23.80%	37.6%	4.76%	14.28%	23.80%	23.80%	23.80%	23.80%	23.80%	23.80%	23.80%
35														
36														
37														
38														
39														
40														

RESERVIACION STAD-DAR -> 1.212 1.225 1.431 1.337 1.463 1.588 1.403 1.463 1.532 1.644