

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGIA**

**TESIS**

**INFLUENCIA DEL LOCUS DE CONTROL SOBRE EL  
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

**AUTORA:  
MIRNA IMELDA CORNEJO MATA**

**DIRECTORA:  
MTRA. MARGARITA VILLASEÑOR PONCE**

**JUNIO DEL 2007.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi Papá y a mi Mamá porque me brindaron la oportunidad de estudiar, esa es la mayor herencia que podrían dejarme. Por brindarme su apoyo, por tenerme paciencia y por brindarme la confianza para que yo sola me vaya abriendo camino en la vida.

Gracias a mis hermanos Adán Ulises, Angélica y Oscar porque de su ejemplo he aprendido cosas valiosas.

Gracias Víctor, porque te convertiste en la luz que me guía cuando los caminos se tornan más oscuros, porque eres paciente, porque te desvelas conmigo aún cuando estas enfermo y, sobre todo, porque me amas incondicionalmente.

Gracias a Ti, porque te has convertido en uno de los pilares que dieron y que darán fuerza a mi vida de aquí en adelante, te prometo luchar mucho para que no te falte nada.

Gracias a mis profesores y a la Universidad Nacional Autónoma de México que me brindaron sus conocimientos e hicieron que me convirtiera en una persona más analítica.

Gracias Maestra Margarita Villaseñor, sin su apoyo y paciencia este logro no se hubiera concretado; a la Maestra Alejandra Villagómez Ruíz y al Maestro Alfonso Sergio Correa Reyes.

Y un especial y respetoso agradecimiento a los maestros Mónica Nieto Vázquez y Eliezer Erosa Rosado, por compartir conmigo sus conocimientos los cuales fueron fundamentales para terminar exitosamente esta tesis. De verdad estoy muy agradecida con ustedes por su ayuda. **MUCHAS GRACIAS.**

# INDICE

**RESUMEN**

**INTRODUCCIÓN**  
**MARCO TEORICO**

**METODO**

**Objetivo General**  
**Objetivos Específicos**  
**Población**  
**Muestra**  
**Tipo de Investigación**  
**Tipo de Diseño**  
**Hipótesis**  
**Definición de Variables**  
**Instrumentos**  
**Procedimiento**

**RESULTADOS**

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ANEXOS**

**PALABRAS CLAVE:** Locus de Control, adolescencia, motivación, educación, rendimiento escolar, aprovechamiento escolar, educación secundaria, nivel de ingreso familiar, escolaridad de los padres, ocupación de los padres, sexo.

# INFLUENCIA DEL LOCUS DE CONTROL SOBRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

## RESUMEN

*El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar la relación del locus de control sobre el rendimiento académico en estudiantes adolescentes de secundaria. También se analizó la relación de las variables socioeconómicas: nivel de ingreso familiar, escolaridad, ocupación de los padres y el sexo de los adolescentes con el tipo de locus de control.*

*Se trabajó con una muestra de 250 estudiantes (129 hombres y 121 mujeres) que cursaban el segundo grado de educación secundaria con un rango de edad de 12 a 14 años, los cuales fueron asignados a 2 grupos (alto y bajo rendimiento) tomando como referencia para tal asignación, los promedios de su última evaluación general de conocimientos.*

*A los estudiantes se les aplicaron los cuestionarios "Estilos Atributivos" (Alonso y Sánchez, 1992), "Expectativas de Control" (Alonso y Arce, 1992) y un cuestionario con datos socioeconómicos (ver anexo).*

*Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados con el paquete estadístico SPSS V.11, las pruebas estadísticas utilizadas para el análisis se eligieron a partir de las hipótesis planteadas en la investigación las cuales son: t - Student, Correlación de Pearson y Spearman y prueba Post hoc DSH de Tukey.*

*Los resultados obtenidos mostraron que la correlación entre el locus de control y el rendimiento académico es alta lo cual indica que los estudiantes de alto desempeño muestran un locus de control interno mientras que en los de bajo desempeño se observó un locus de control externo.*

*Por otro lado, las correlaciones obtenidas entre el nivel de ingreso familiar y el tipo de locus de control indican que: a menor ingreso familiar mayor es la tendencia hacia el locus de control externo en los adolescentes, mientras que aquellos que se observaron con un locus de control interno pertenecían al grupo con mayor ingreso familiar.*

*Las correlaciones entre la ocupación y escolaridad de la madre con el tipo de locus de control de los adolescentes son altas, mientras que en la ocupación y escolaridad del padre se observó lo contrario.*

*En cuanto al sexo de los adolescentes y el tipo de locus de control se obtuvieron diferencias significativas entre las medias lo cual señala que las mujeres de la muestra poseen un locus de control externo y los hombres un locus de control interno.*

## INTRODUCCIÓN

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en menor o mayor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de utilizar una enseñanza personalizada, los conocimientos previos con los que cuenta el estudiantes, así como el nivel intelectual de mismo; sin embargo existen numerosas investigaciones que hacen referencia a la idea de que los estudiantes poseen una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no obtienen los resultados académicos adecuados.

En este sentido parece pertinente considerar que la naturaleza del rendimiento académico es un fenómeno multifactorial en el que todos los factores se relacionan y actúan a favor o no del rendimiento.

Tomando en cuenta los diversos resultados de las investigaciones y las distintas perspectivas teóricas que se han generado respecto al tema, surge la necesidad de tomar en cuenta que la motivación del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar. Sin embargo esta idea no deja de ser una aproximación inicial hacia el estudio del rendimiento académico por lo que es necesario, desde esta investigación, indagar más sobre el aspecto motivacional para describir su influencia.

Factores tales como el nivel de ingreso familiar, la escolaridad de los padres, el ambiente familiar, etc. pueden ser determinantes para saber cómo funcionará el Locus de Control en el sujeto a lo largo de su vida, ya que es a través de los patrones de crianza como se pueden incrementar o inhibir ciertas habilidades, capacidades y conductas en los adolescentes.

Es así que el objetivo principal de esta investigación consiste en analizar la influencia del Locus de Control, como un determinante motivacional en la conducta del adolescente, sobre el rendimiento académico del mismo y, al

mismo tiempo, analizar el impacto que las variables socioeconómicas como el nivel de ingreso familiar, la escolaridad y ocupación de los padres y el sexo de los adolescentes ejercen sobre la constitución en el tipo de Locus de Control.

Con el fin de desarrollar el objetivo anterior, a lo largo del capítulo 1 se describen y analizan los principales cambios a nivel físico, psicológico, emocional y social que se experimentan durante la adolescencia. En este mismo capítulo se analizan los diferentes determinantes motivacionales que influyen sobre la conducta de los individuos, en particular, sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por último se aborda el constructo Locus de Control describiendo su origen y los diversos elementos que lo componen, así como su importancia para el rendimiento escolar de los adolescentes.

En el capítulo 2 se incluye el método de la presente investigación, es decir, los criterios que fueron guiando el estudio a lo largo de su desarrollo como son los objetivos, hipótesis, población, tipo de investigación y de diseño, instrumentos de evaluación y procedimiento.

En el capítulo 3 se muestra el análisis de datos obtenidos a través de los instrumentos de evaluación los cuales fueron tratados con el paquete estadístico SPSS v. 11 y se menciona también las diferentes pruebas estadísticas que fueron utilizadas para obtener los resultados.

Y, finalmente, en el capítulo 4 se discuten los resultados arrojados para cada una de las hipótesis con los resultados obtenidos en investigaciones similares y se concluye abordando algunas propuestas de acción sobre el terreno del rendimiento académico y del aprendizaje a través del Locus de Control.

# CAPÍTULO 1

## ADOLESCENCIA

Aún cuando en todas las etapas del ciclo de vida se producen importantes transformaciones, es en la adolescencia cuando las personas han de hacer frente y adaptarse a cambios drásticos en todas las esferas de su funcionamiento: biológicos, psicológicos y sociales (Abengozar, Cerdá y Meléndez, 1998).

La esfera biológica denota el periodo desde el inicio de la pubertad hasta la madurez en que se producen cambios físicos, fisiológicos y hormonales; en la psicológica el individuo tiene que hacer nuevos ajustes que distinguirán su comportamiento adulto; y en la social, la forma como el individuo evoluciona, de ser un niño dependiente a ser un adulto autosuficiente, varía entre las diferentes culturas (Hoffman, Paris y Hall, 1996). Es decir, se refiere a la inserción del adolescente como agente activo dentro de la sociedad en la que se desenvuelve.

### **Definición de adolescencia.**

El periodo de la adolescencia es complejo y significativo en el desarrollo del individuo ya que sus consecuencias se manifiestan en los años de madurez que le siguen. Para estudiar esta etapa numerosos autores la han definido de diferentes maneras:

Infanzón (1993); Abengozar, Cerdá y Meléndez (1998), por ejemplo, señalan que la adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la adultez.

Por otro lado, Urbina (1999) menciona que la OMS ha preferido utilizar criterios cuantitativos para definir la adolescencia, de tal manera que ésta ocurre entre los diez y diecinueve años, coincidiendo su inicio con los cambios puberales y finalizando al cumplirse gran parte del desarrollo morfológico. Papalia (1997) considera que es un periodo que va desde los doce o trece años de edad, hasta el comienzo de los veinte. Mientras que, Mckinney, Fitzgerald y Strommen (2002) se refieren a la adolescencia como el periodo



que se desarrolla entre los 13 y 19 años, que comienza con los cambios fisiológicos y termina cuando se llega al pleno estatus sociológico del adulto.

Desde el punto de vista de Muss (1995), cronológicamente, la adolescencia se ha concebido como una fase que la comprende un número determinado de años, y que separa a la niñez de la vida adulta entre los doce y los dieciocho años. Él mismo menciona que, desde una perspectiva sociológica, la adolescencia es una etapa marginal en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones, aquellas que dentro de una sociedad dada distingue la conducta infantil del comportamiento adulto. Se considera como un fenómeno más socioeconómico que biológico, por lo que cada etapa dependerá de las condiciones generales de cada sociedad.

Para Krauskopf (1997) es un estado de transición en la que el adolescente tiene que integrarse como un todo biopsicosocial. Desde este punto de vista se puede distinguir, según dicho autor, 5 áreas críticas en el desarrollo de la personalidad del adolescente: 1) los cambios psicológicos; 2) las relaciones familiares; 3) las relaciones interpersonales con las personas del mismo sexo y del opuesto; 4) el crecimiento cognitivo e intelectual; y, 5) el establecimiento de una identidad propia.

Como se puede observar, resulta difícil establecer los periodos exactos en que comienza y finaliza la adolescencia, sin embargo, podría establecerse su inicio con la llegada de la pubertad, que incluye una serie de cambios físicos como son el rápido crecimiento del cuerpo, la osificación de los huesos, cambios hormonales, y la aparición repentina de las características primarias y secundarias del sexo, al igual que las reacciones psicológicas, emocionales y sociales a estos cambios. El final de dicha etapa sería cuando en el adolescente se desarrollan totalmente las características físicas, psicológicas, emocionales y sociales mencionadas anteriormente. También concluye cuando la comunidad de adultos da por entendido que el adolescente esta listo para aceptar y cumplir las responsabilidades de un adulto.

Según Monroy (1991), la adolescencia se puede dividir en dos periodos: adolescencia temprana, que va desde los 13 a los 15 años y adolescencia tardía, que abarca aproximadamente de los 16 años en adelante. Cada una de ellas puede presentar características específicas a nivel biológico, psicológico y social. Por ejemplo, durante la adolescencia temprana aumenta la curiosidad sexual y hay una mayor necesidad de independencia, se inicia la búsqueda de una identidad propia, hay un aumento de tamaño y fuerza física y se presentan cambios imprevisibles de conducta y emotividad; en la adolescencia tardía no existen cambios físicos tan notables, hay menos cambios bruscos de emotividad y conducta, existe un planteamiento de preguntas existenciales como ¿quién soy yo?, ¿qué quiero?, etc.

Existen otras perspectivas que centran su estudio en el desarrollo de la identidad del adolescente como la de Silva (1996), la cual sostiene que durante el desarrollo de la adolescencia se distinguen tres etapas en las cuales se va conformando la identidad del adolescente. En la primera etapa el adolescente desarrolla el pensamiento de tipo formal, que permite la reflexión y la crítica, y que con los cambios físicos le dan una nueva forma de percibirse a sí mismo y a su medio ambiente. En la segunda etapa, el adolescente busca la identificación con personas ajenas a su hogar, las normas y patrones de conducta familiares son rechazados, cultiva relaciones con personas del mismo sexo. En la tercera etapa, la vida emocional del adolescente es profunda, variada y abundante; es el momento oportuno para que, según la influencia del ambiente, su identidad se vaya autodefiniendo.

La adolescencia no es una etapa de desarrollo que se rija por secuencias rígidas, pues como lo explica Krauskopf (1997), las aceleraciones y desaceleraciones de los procesos de desarrollo dependen, a lo menos, de las diferentes subculturas, la situación socioeconómica, los recursos personales y tendencias previas, los niveles alcanzados de salud mental y desarrollo biológico, las interacciones con el entorno y, entre éstas, las relaciones de género y las relaciones intergeneracionales.

Las diferentes concepciones que se analizaron ofrecen las bases para poder concluir que la adolescencia es la época de más actividad física, psíquica y emocional del ser humano y su iniciación, a través de la pubertad permite la entrada a un nuevo mundo de intereses, relaciones y actividades tanto individuales como sociales. Pero dicha afirmación da la pauta para el surgimiento de las siguientes preguntas: ¿Es la adolescencia una etapa que comienza y finaliza al mismo tiempo para todos los adolescentes?, ¿Cómo se dan los cambios a lo largo de esta etapa?, ¿Qué factores pueden llegar a influir para que dichos cambios se manifiesten de manera lenta o repentina en los adolescentes?.

Para poder dar respuesta a estas cuestiones es necesario analizar cada uno de los diversos cambios que se presentan durante esta etapa e ir nutriendo la idea de que todos ellos se relacionan e impactan unos a otros.

### **Desarrollo del adolescente**

El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento físico, personal y social que avanza en la adolescencia mediante el desarrollo progresivo de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores (Krauskopf, 1997).

De esta manera, la adolescencia es el periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales y las adquisiciones psicosociales con las metas socialmente disponibles y las fortalezas y las desventajas que el entorno ofrece.

Los cambios que principalmente se dan durante la adolescencia se manifiestan a nivel físico, psicológico, emocional y social los cuales serán abordados y desarrollados en las siguientes secciones.

### **Desarrollo físico.**

McCary (1996) explica que los cambios físicos se encuentran controlados por las hormonas sexuales (andrógenos en los varones y estrógenos en las mujeres).

El rápido crecimiento que se produce durante la pubertad inicia antes en las mujeres que en los varones. Los principales cambios anatómicos que comienzan a notarse son: en los varones aparece el vello facial, corporal y púbico, cambio en la voz, aumento de la masa muscular, agrandamiento del escroto y los testículos, alargamiento y aumento en el diámetro del pene, capacidad para eyacular (que resulta del crecimiento de los órganos internos: próstata y vesículas seminales).

En las mujeres los cambios visibles son: aparición del vello púbico y corporal, aumento en el tamaño de los senos, del pezón y del área que lo rodea (areola), máximo crecimiento físico, ensanchamiento de caderas, primera menstruación (llamada menarca y que indica la madurez de los ovarios y del útero).

Este proceso normal de desarrollo, desequilibra y afecta biopsicosocialmente al individuo, pero a la vez es fundamental como parte de la tarea de construir e integrar una concepción de sí mismo modeladora de su personalidad y definitiva para su vida de adulto (González, 2002).

Tomando en cuenta lo anterior puede subrayarse que los cambios físicos experimentados por los adolescentes poseen un efecto significativo en cómo éstos se sienten acerca de sí mismos. La forma de visualizar sus cuerpos depende del contexto social en el que tiene lugar su pubertad, es decir, las reacciones de los adolescentes van a depender de los patrones de pensamientos y sentimientos sobre la sexualidad de ellos mismos, de los padres, de sus propios compañeros adolescentes y de la sociedad misma en la que se desenvuelve.

Es importante tomar en cuenta que a partir de los cambios físicos que son experimentados por el adolescente también presenta modificaciones psicológicas y emocionales ya que impera la necesidad de adaptarse a estas transformaciones.

## **Desarrollo psicológico.**

Los cambios psicológicos que se producen durante la adolescencia básicamente están orientados hacia la autonomía, a partir de la independencia de los padres, y la búsqueda de una identidad propia.

¿Quién soy?, ¿a dónde voy? Son las preguntas fundamentales que trata de responderse el adolescente. El tema central de esta etapa es el de llegar a saber quién es uno mismo, cuáles son sus creencias y valores, qué es lo que quiere realizar en la vida y obtener de ella (Schufer, 1992).

El adolescente se encuentra en el periodo en que tendrá que integrar una identidad propia. Es en esta etapa que se transgreden y desafían las normas familiares, el momento en que se necesitan los compañeros para sentir que se es alguien. Es también un periodo riesgoso en el cual el adolescente, al no saber qué quiere, busca la madurez y el reconocimiento de un grupo (Rodríguez, 1997).

Antes de continuar con el análisis de la estructuración de la identidad en el adolescente es necesario dejar claro que, este proceso tiene como base el momento histórico y cultural en el que se lleva a cabo; es decir, las normas, valores sociales y culturales varían de acuerdo al tiempo y a la cultura en que se ubiquen, también dentro de una misma cultura y de un mismo tiempo las reacciones a este proceso son diversas entre los adolescentes, de allí que la identidad se manifieste y varíe de forma diferente de una cultura a otra, de una generación a otra y de un adolescente a otro.

La adolescencia, como cualquier fenómeno humano, no puede ser estudiada en forma aislada, sino dentro del contexto social en que está inserta (Schufer, 1992). En este sentido, los principales grupos sociales que proporcionan los referentes para conformar la identidad del adolescente son: la familia, la escuela y los amigos.

La sociedad proporciona maneras de facilitar la transición de la niñez hacia la etapa adulta, es en ella donde el adolescente aprende desde la niñez los valores, estructuras sociales o costumbres que la rigen (Rodríguez, 1997).

La familia, como primer núcleo social, constituye para los hijos el agente psíquico de la sociedad. Durante la infancia, la familia del adolescente le ayuda a satisfacer sus necesidades personales (comida, vestido, educación), del mismo modo le enseñan moldes de comportamiento (Grinder, 1996).

Según Hoffman, Paris y Hall (1996); y Aller y Carnois (1978) el adolescente lleva impresa una cierta idea de sí mismo, una imagen que corresponde a lo que su familia le ha reflejado a través de la inclusión de los modelos culturales los cuales son interpretados por los padres con base a su clase social, religión, cultura, estado socioeconómico, etc., le proporcionan modelos con los cuales identificarse; de esta manera, el adolescente aprende roles y actitudes más generales, reglas y patrones de comportamiento que dan inicio a la construcción de su propia identidad.

Pero si la familia es el principal transmisor de cultura y de modelos que el adolescente ha de aprender ¿por qué al llegar a esta etapa los adolescentes se revelan ante las normas familiares? La respuesta podría tener su origen en el deseo de conformar una identidad basada en sus propios valores y sobre lo que ellos consideran como lo mejor para sí mismos.

Una de las características propias de esta etapa es la falta de claridad, por parte del adolescente, con respecto al puesto o lugar que ocupa en la sociedad ya que sus responsabilidades y derechos no están tan claramente definidos como lo están para los niños o para los adultos. De esta manera, los adolescentes son responsables, en parte, de su propio bienestar, pero todavía están sujetos a la autoridad de sus padres.

El poseer una identidad personal integrada presupone tener un conocimiento claro y preciso de las capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, objetivos y valores propios. Es el saber quién es y estar a gusto con ello, el conocer qué se quiere y luchar por obtenerlo dentro de las reglas que dictan las propias normas y valores (Rodríguez, 1997).

El sujeto, al llegar a la adolescencia, debe modificar la imagen que tiene de sí mismo y que proyecta a sus semejantes acorde con los cambios por él

experimentados. Se convierte en un sujeto que de acuerdo a sus características siente y demanda el derecho a hablar y a ser escuchado, a disentir de lo que está establecido, como una forma de expresión personal para descubrirse a sí mismo.

De esta manera se presentan tanto la capacidad para decidir por uno mismo como la capacidad para distinguir las diferencias entre él y los demás. Todavía no ha llegado a conocerse a sí mismo ni sabe qué es exactamente lo que quiere, pero desea definirse y buscar su propia identidad.

Desde el punto de vista de McKinney, Fisztgerald y Strommen (2002) la interrogante ¿quién soy yo? se convierte en una pregunta fuerte ante los cambios que se están presentando de forma acelerada. La lucha por “encontrarse a sí mismo” puede revestir una gran variedad de formas desde la búsqueda de una vocación o carrera, la elaboración del propio papel sexual, los logros especiales, hasta la identificación con otros. De tal forma que, la rebelión en contra de lo establecido socialmente, al igual que la conformidad, pueden ser una señal de la búsqueda de identidad.

Así, el obtener una identidad propia no involucra únicamente la rebelión contra la familia y las normas de la misma; sin embargo, esta peculiaridad no tendría porque generalizarse a todos los adolescentes. Una persona puede afianzar su identidad conformándose, aceptando y/o identificándose con las costumbres y valores propias de la sociedad en la que vive, o por medio de la rebelión y el análisis de las mismas costumbres y valores.

Es necesario entender que los adolescentes aprenden a partir de su experiencia y que muchas veces deliberadamente adoptan un estilo de vida diferente al de los adultos, no tanto para desafiar sino para vivenciar la propia autonomía.

En la búsqueda de su identidad, los adolescentes se apoyan en sus pares y se incluyen en una vida grupal con sus códigos y rituales propios, enfrentando a la familia si es necesario (Schufer, 1992).

El adolescente cambia, típicamente, de la influencia de los padres a la influencia de los amigos, este último grupo ayuda al adolescente a transformar

su estructura emocional, proporcionándole libertad y favoreciendo su autonomía. El adolescente se adapta a las reglas del grupo haciéndolas suyas y convirtiéndolas en propias, proceso que le puede suponer tanto la aprobación como el rechazo del grupo (Mier, 1995).

¿Por qué es tan importante el grupo de amigos para el adolescente? Porque el vínculo con el grupo le proporciona seguridad y reconocimiento social, y es a la vez un marco afectivo y un medio de acción. De ahí que le sirva para adquirir confianza en sí mismo permitiéndole encontrar su propia imagen, reconocerse y valorarse, sobre todo al experimentar que sus amigos piensan y sienten como él.

En el grupo puede probar conductas diferentes a las que tiene en la familia, así es como comienza a independizarse de sus padres y a experimentar la autonomía (Hoffman, Paris y Hall, 1996; Florenzano, 1998).

Para Powell (1985) las amistades que surgen al inicio de la adolescencia son muy inestables y poco duraderas debido a los cambios repentinos que se dan en el desarrollo del grupo o del propio adolescente, por lo tanto, éste tenderá a otros intereses que pueden diferir de los de su grupo. Conforme avanza la adolescencia, la aceptación en los grupos será favorecida por la similitud de intereses en cuanto a los que le rodean, siendo ésta la proximidad, el status social y económico propiciando así las amistades más duraderas.

Del mismo modo, la oportunidad de compartir sentimientos y pensamientos con el grupo puede ayudar a facilitar la transición gradual hacia el desarrollo de un sentido de identidad del papel sexual propio.

También la escuela forma parte activa en el desarrollo del adolescente. El maestro desempeña un papel importante en la estructuración de la personalidad del joven, ya que en general, éste pasa tantas horas en la escuela como en el hogar y a menudo está más en contacto con el maestro que con sus padres (Powell, 1985).

La actitud de un maestro hacia un estudiante adolescente se encuentra muy ligada con el aprovechamiento y/o nivel de habilidad del alumno, más que con una característica dada de personalidad. Según Powell (1985) parece



bastante obvio que la actuación académica del alumno en el salón de clases es el factor de más peso en la opinión que el maestro tiene de él, en varias características.

Esta opinión que van formándose los maestros de los alumnos va a determinar el modo de actuar hacia ellos, creando estereotipos que dañan más su identidad que favorecerla. Sin embargo, sería erróneo considerar que todos los profesores actúan de la misma manera, un profesor debiera actuar como un aliado que va guiando al adolescente en la búsqueda de su propia identidad.

En conclusión, durante la adolescencia, los sujetos comienzan a desarrollar una concepción más objetiva y precisa de sus necesidades; inician el abandono gradual de la dependencia y empiezan a probar sus capacidades las cuales les permitirán independencia y autonomía, originando así el establecimiento de relaciones más sólidas y estables que les permitirán ser reconocidos por otros e identificarse con ellos; comienzan a satisfacer por ellos mismos sus propias necesidades. En esta etapa debe integrar y unificar las identificaciones que posee y que le han sido proporcionadas a partir de la interacción con la familia, los amigos, la escuela y la sociedad en general, para que a partir de ellas, pueda obtener una imagen concreta, clara del mundo y de sí mismo. Esto habrá de permitirle una conducta constante y eficaz acorde a la problemática que enfrentará a lo largo de su vida.

### **Desarrollo emocional**

La madurez emocional permite desarrollar una actitud de tolerancia y reconocimiento al pluralismo ético de los demás, o sea, un respeto al derecho que los otros tienen para ejercer su libertad, siempre unida a la responsabilidad de los hechos realizados (Smeke, 2002).

Así mismo, la madurez emocional en las relaciones humanas significa ejercer éstas en un marco de códigos de valores humanos, sin caer en extremos de idealización o de condena absolutos.

Los cambios que se presentan en las emociones del adolescente provienen de una reestructuración de la imagen corporal y de los cambios

corporales emergentes por lo tanto su ánimo es fluctuante; existe una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los adultos. Aún cuando las figuras parentales dejan de ser la fuente casi exclusiva de fomento de la autoestima, se hace imprescindible tener la posibilidad de compartir los problemas con los padres (Krauskopf, 1997).

Si se considera que una de las metas del adolescente es la transformación de una persona dependiente a otra independiente, cuya identidad le permita relacionarse con otros de un modo autónomo, la aparición de problemas emocionales es muy frecuente entre los adolescentes (Vidales, 1996).

Hall (1976 en Vidales, 1996) afirma que la adolescencia es un periodo de estrés emocional producido por los cambios psicológicos importantes y rápidos que se producen en la pubertad.

La pérdida del cuerpo infantil implica la necesidad de dejar atrás las modalidades de la niñez, abandonar identificaciones infantiles y encontrar nuevas orientaciones de conducta. Existen duelos por la pérdida del cuerpo y el status infantil así como de la imagen de los padres seguros y protectores de la niñez (Aberastury, 1994).

En la familia afloran ansiedades ante el anuncio de los diferentes cambios y las fortalezas y debilidades del sistema familiar contribuyen a la interpretación de los cambios en los hijos y a la perspectiva que orienta las reacciones y actitudes del adolescente ante los procesos tan repentinos que está experimentando. Estos cambios chocan con las creencias y valores de los padres ocasionando conflictos entre ellos e inestabilidad en la emocionalidad del adolescente.

En esta etapa generalmente se hace referencia a los cambios emocionales de los adolescentes, ubicándolos como inestables y rebeldes. La sociedad experimenta un "olvido" acerca de la angustia y ansiedad que se genera en ellos debido a los procesos internos y externos que están sufriendo (Castellanos y Cols., 2004).

Sin embargo, hay quienes afirman (Mead, 1984 en Vidales, 1996) que este estrés emocional producido a partir de los conflictos con la sociedad misma, pueden ser evitables, debido a la forma en cómo las diversas culturas abordan la etapa de desarrollo de la adolescencia.

Aunado a los cambios experimentados a nivel personal por el adolescente, también se distinguen las transformaciones sociales, es decir, el nuevo papel o papeles que va a desempeñar dentro de la sociedad en la que vive; del mismo modo la manera en cómo va a enfrentar su adolescencia bajo la influencia de los factores sociales con los que ha crecido.

### **Desarrollo social**

Con la adolescencia las personas “nacen” para la sociedad más amplia y por lo tanto se inicia un desprendimiento del sistema familiar que lleva a una resignificación de las relaciones. Se desencadenan procesos que van concretando las bases para la construcción de los roles y perspectivas de la vida en el contexto de las demandas, recursos y limitaciones que ofrecen las sociedades en sus entornos específicos y en un momento histórico-político dado (Krauskopf, 1997).

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, ya que las dificultades que caracterizan a la adolescencia están relacionadas con los rápidos y marcados cambios sociales, así como con la estructura misma de las familias.

Los adolescentes como portadores de los cambios culturales demandan a su medio social (padres, maestros, generaciones mayores en general) una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de riesgos psicosociales.

Existen varios factores importantes que influyen en la adaptación del adolescente a su nueva condición dentro de la sociedad, algunos de ellos son la familia y los grupos de pares. Al explorar y ser aceptado por estos últimos se dinamiza la afirmación personal y social en la adolescencia.

Por otra parte, los factores socioeconómicos influyen en el ciclo de vida de las familias y al mismo tiempo en el desarrollo del adolescente; por ejemplo, la forma en cómo se afronta la llegada de la adolescencia en los hijos es diferente entre familias de nivel socioeconómico bajo, medio y alto, esto puede ser una consecuencia de la presión que ejerce no poseer los recursos monetarios para favorecer la estabilidad familiar.

Los factores culturales desempeñan también un papel significativo en las vidas de las familias, ya que los modelos de relación son profundamente influenciados por los valores y actitudes particulares, los cuales son transferidos a los hijos como un medio para poder interactuar y convivir con la sociedad a la que pertenece.

Mead (1984 en Vidales, 1996) afirma que los conflictos que se presentan durante la adolescencia como producto de las transformaciones que se están experimentando son el resultado de la forma en como la cultura conceptualiza esa etapa de desarrollo.

Por mencionar un ejemplo, la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre este aspecto es fundamental, ya que es muy frecuente que, en las sociedades occidentales, se presenta al adolescente como una figura de rebeldía, de inadaptación social, inconformidad, e inestabilidad emocional y psicológica, propiciando la estereotipia de este grupo tanto de la comunidad adulta como de la misma comunidad adolescente, quien asume que esos son los comportamientos propios de su edad dañando su propia capacidad para elegir sus comportamientos, valores, etc.

Los estereotipos hacen las veces de espejos que la sociedad pone ante los ojos de los adolescentes y que reflejan una imagen del joven que el adolescente poco a poco llega a aceptar como auténtica, hasta conformar su

conducta con esa imagen (Anthony, 1969 en McKinney, Fisztgerald y Strommen, 2002).

Dichos roles preestablecidos llevan a los adolescentes hacia la incertidumbre sobre las posibilidades de desempeñar un rol como hombre o mujer, lo que facilita la vulnerabilidad ante comentarios, prejuicios y estereotipos.

Por lo tanto, la adolescencia es una etapa de desarrollo caracterizada por toda una serie de cambios biopsicosociales que afectan las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos.

Para la Organización Panamericana de la Salud (1995) las principales características y comportamientos que definen la adolescencia en América Latina son:

- ❖ Búsqueda de sí mismo, de su identidad.
- ❖ Tendencia a afiliarse a un grupo social.
- ❖ Necesidad de intelectualizar y fantasear.
- ❖ Crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso.
- ❖ Desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; a menudo hay dificultad de enfocarse en el presente.
- ❖ Manifestaciones sexuales que van desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital manifiesta.
- ❖ Actitud social reivindicatoria, con tendencias antisociales o asociales de diversa intensidad.
- ❖ Contradicciones sucesivas en manifestaciones de la conducta.
- ❖ Relación conflictiva con los padres, oscilación entre comportamientos infantiles y la necesidad de separación de los mismos, y el establecimiento de su identidad propia.
- ❖ Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

La adolescencia se caracteriza por una continua búsqueda de la identidad propia y del papel que habrá de desempeñar en la sociedad. Esta búsqueda, entre otras cosas, puede incluir metas relacionadas con la

autovaloración (el deseo del éxito y el deseo de evitar el fracaso), la definición de los papeles del sexo, la búsqueda de la autonomía y control sobre la propia vida y ciertas metas como son el cumplimiento de la elección vocacional y la identificación de compañeros compatibles para establecer relaciones interpersonales y de noviazgo; todo esto influenciado por los diferentes motivos que tienen los adolescentes para llevar a cabo todas estas acciones.

Durante la adolescencia se comienza a gestar el desarrollo de un proyecto de vida complementario con el proyecto familiar a una forma de enfrentamiento personal y social propia que se deberá ir poniendo a prueba en la práctica concreta y aportará a la consolidación de la identidad y los roles. No se trata tanto de la elaboración de un proyecto planificado de principio a fin, como se espera tradicionalmente, sino del compromiso con pasos y experiencias dadas en su presente, que constituyan vías flexibles hacia los roles y metas de acuerdo con la incertidumbre de los tiempos. Las metas que el adolescente va forjando repercuten en las percepciones, motivaciones y conductas en los diferentes aspectos de su vida y viceversa, especialmente sobre la dedicación a la actividad escolar.

Wittrock (1986) define la motivación como el proceso de iniciar, mantener y dirigir la actividad, dicho autor plantea la necesidad de dar mayor énfasis a los procesos del pensamiento de los adolescentes, a través de los cuales se percibe la instrucción considerando que es posible que la percepción de la enseñanza por parte de los alumnos sea diferente a las intenciones del docente. Esta percepción de los alumnos suele estar filtrada y condicionada por su autoconcepto, expectativas, locus de control, atribuciones causales entre otros procesos motivacionales que inciden en la explicación del éxito o fracaso escolar.

Este es un aspecto importante ya que, durante la adolescencia, la definición del rol social que ha de desempeñarse en la sociedad requiere de una preparación que, según los principios de la cultura en la que vive, puede ser adquirida principalmente a través de la educación.

Para Alonso, J. (1992) la diferencia en cuanto a la valoración de la actividad académica entre los adolescentes radica en un cúmulo de aspectos tanto internos como externos que interactúan entre sí y que van definiendo el nivel de desempeño de los adolescentes.

Entre dichos aspectos, por mencionar algunos, se encuentran a nivel interno el incremento de la propia competencia para afrontar y desempeñar las tareas, las dificultades, etc.; búsqueda de la autonomía, independencia y control de la propia conducta, la autovaloración, etc. Entre los aspectos de carácter externo figuran los afiliativos, económicos, laborales, sociales, etc. También puntualiza el papel de los contenidos y objetivos curriculares, ya que en ocasiones al no mostrar claramente la relación de éstos con el medio posibilita preguntas tales como: “y esto, ¿para qué me va a servir? ¿para qué esforzarme entonces?”

Edel, R. (2003) plantea que el esfuerzo no garantiza un éxito y la habilidad comienza a cobrar mayor importancia durante la adolescencia. Para dicho autor el rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, es decir cantidad y calidad de conocimiento adquirido, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, plantea el autocontrol como un factor fundamental en el desempeño de la actividad escolar ya que como el mismo autor plantea: *“la capacidad de controlar los impulsos aprendidos con naturalidad desde la infancia constituye una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse...”* (Edel, 2003, p. 6).

Considerar la dimensión de las motivaciones en el rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar. Goleman (2000) sugiere que deben de

considerarse otras habilidades para lograr el buen desempeño escolar tales como las habilidades sociales.

De este modo, los diversos cambios sufridos a través de la adolescencia constituyen uno de los ejes bajo los cuales se irán consolidando los pensamientos, emociones y expectativas del adolescente sobre su desempeño en las diferentes esferas que rodean su vida.

Para poder entender más a fondo las distintas motivaciones de los adolescentes, en particular, hacia el aprendizaje y hacia el éxito y fracaso escolar, así como el efecto que produce sobre la constitución de la identidad y del desarrollo psicoemocional del adolescente, es necesario ahondar sobre los diversos determinantes motivacionales que influyen en la conducta de los individuos.

### **DETERMINANTES MOTIVACIONALES EN EL APRENDIZAJE.**

Una de las problemáticas con las que frecuentemente se tropieza el profesor y el mismo alumno tiene que ver con la falta de interés y de esfuerzo para ejecutar las tareas de aprendizaje.

La perspectiva Constructivista contempla a los alumnos como responsables de atender a la instrucción y de construir activamente las elaboraciones mentales que darán un significado personal a lo aprendido. Para aceptar esta responsabilidad sobre el propio aprendizaje, resulta obvio que, además de poseer las destrezas y habilidades adecuadas para afrontar las tareas, también es necesario poseer las creencias motivacionales propias que animen el proceso (Mayor, 1995).

Algunos autores (Alonso y Montero, 1990; Bueno, 1995; Beltrán, 1996; Trianes, 1996; Covington, 2000; Alonso, 2000) afirman que el aprendizaje significativo de cualquier tipo de conocimiento depende, en mayor o menor medida, de la motivación.

Las creencias que posee el alumno acerca de sus recursos personales y de su habilidad para desempeñar cierto tipo de tarea influyen en el éxito o en



el fracaso que puede llegar a tener en ésta y en el tipo de aprendizaje que al final obtenga.

Sea el grado de involucramiento mayor o menor, lo cierto es que siendo el alumno responsable de su propio aprendizaje debe contar con los elementos (internos o externos) que lo motiven a realizar una tarea académica, y que medien entre la tarea y las actividades que realiza para completarla.

Los determinantes motivacionales en los alumnos no están preestablecidos genéticamente; sino que son componentes que se desarrollan con la edad y tanto las variables personales como las escolares y ambientales intervienen en su formación.

¿Cómo hacer que un alumno se interese por lo que aprende?, ¿Por qué una misma actividad resulta motivante para un alumno, mientras que para otro no lo es? De entre todas las investigaciones que conforman el estudio de la motivación en el aprendizaje mucho se ha cuestionado acerca de los determinantes que hacen que un alumno se interese por lo que aprende o por lo que hace. Según los investigadores, la motivación hacia una actividad no depende de un mismo elemento, sino que son varios los que interactúan entre sí para determinar el modo de actuar frente a una tarea en específico. Todos ellos aparecen antes, durante y después de la realización de una tarea, cabe mencionar que ninguno de ellos es más importante que el resto, todos aparecen y se relacionan en mayor o menor medida dependiendo de las características del alumno, de la tarea y del ambiente instruccional que le rodea.

Tomando en cuenta lo anterior, los principales determinantes motivacionales que pueden influir en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes son: la orientación hacia la meta, la motivación intrínseca y extrínseca, la expectativa - valor de la tarea, autoeficacia, las atribuciones causales y el Locus de Control, los cuales serán abordados y desarrollados detalladamente en las siguientes secciones.

## **1.- Orientación hacia la meta**

En este determinante se destaca la función de los alumnos para elegir, estructurar, modificar e interpretar sus experiencias en relación con la tarea (Quesada, 2001).

Existen dos tipos de orientaciones hacia la meta: Orientación hacia la tarea (de aprendizaje) donde se busca valorar al aprendizaje en términos del alumno, así como mejorar su capacidad y fundar sus sentimientos de orgullo y pericia en normas personales; y, Orientación hacia el ego (de desempeño) que engloba a los alumnos que tratan de demostrar mucha habilidad y ganarse juicios positivos de los demás (Schunk, 1997).

Dweck y Elliot (1983) han estudiado de qué modo varía la forma en que los alumnos afrontan las tareas escolares a partir de la importancia que se le den a las metas orientadas hacia la tarea (de aprendizaje: MA) o a las metas orientadas al ego (de ejecución: ME). Las principales variaciones entre ambos tipos de orientaciones pueden clasificarse de la siguiente forma (Alonso, 1990; Alonso, 2000):

1. Los sujetos con Metas de Aprendizaje conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se incrementan por medio del esfuerzo, mientras que los sujetos con Metas de Ejecución la perciben como algo estable, fijo cuya calidad se manifiesta en los logros de su desempeño, en relación al cual el esfuerzo es un riesgo que puede poner de manifiesto una baja inteligencia.
2. Cuando una tarea está por iniciarse, la primera pregunta que se plantean los sujetos con Metas de Aprendizaje es ¿Cómo puedo hacerlo?, mientras que para los sujetos con Metas de Ejecución la primera pregunta que se plantean es ¿Puedo hacerlo?
3. Durante el desarrollo de una tarea los sujetos con Metas de Aprendizaje le dan más importancia al proceso mediante el cual la van realizando, mientras que para los sujetos con Metas de Ejecución lo primordial son los resultados sin importar que procesos utilicen.
4. Los sujetos con Metas de Aprendizaje tienden a percibir la incertidumbre con respecto a los resultados como un reto, mientras que los sujetos con

Metas de Ejecución tienden a percibir dicha incertidumbre como una amenaza.

5. Para los sujetos con Metas de Aprendizaje los errores constituyen algo natural y de los cuales se puede aprender, mientras que para los sujetos con Metas de Ejecución constituyen fracasos.
6. Los sujetos con Metas de Aprendizaje regularmente prefieren aquellas tareas en las que puedan aprender, mientras que los sujetos Metas de Ejecución prefieren aquellas en las que puedan lucirse.
7. Los sujetos con Metas de Aprendizaje buscan información precisa sobre lo que saben y no saben para poder mejorar su habilidad, mientras que los sujetos con Metas de Ejecución buscan aquella información de carácter adulador, esto es, aquella que conocen y que les permita alabar su inteligencia frente a los demás.
8. Los sujetos con Metas de Aprendizaje evalúan su desempeño mediante pautas personales, flexibles y consideran que los resultados del mismo pueden obtenerse a largo plazo, mientras que en el caso de los sujetos con Metas de Ejecución las pautas para evaluar su desempeño son normativas, inmediatas y rígidas.
9. Los sujetos con Metas de Aprendizaje se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar para cumplir con las expectativas que se han propuesto de una tarea, mientras que los sujetos con Metas de Ejecución se basan en la percepción de su habilidad actual.
10. También existe discrepancia en cuanto a la valoración que hacen respecto del profesor, ya que en el caso de los sujetos con Metas de Aprendizaje lo consideran como fuente de orientación y ayuda; en el caso de los sujetos con Metas de Ejecución el profesor frecuentemente es percibido como juez sancionador.
11. Durante la elaboración de una tarea los motivos que refuerzan para la consecución de la o las metas también difieren, mientras que para los sujetos con Metas de Aprendizaje son intrínsecos, es decir, la experiencia les permitirá incrementar su propia competencia, habilidad, etc. para los sujetos con Metas de Ejecución son extrínsecos a la meta, esto es, el reconocimiento de la propia valía a partir de la valoración de otros, conseguir premios, etc.

12. Al obtener un éxito, los sujetos con Metas de Aprendizaje tienden a atribuirlos a causas internas (habilidad, competencia y esfuerzo), mientras que los sujetos con Metas de Ejecución tienden a hacerlo a causas externas (la suerte por ejemplo). A su vez, éstos no se consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen, mientras que los primeros sí.

A simple vista aparece la necesidad de determinar qué y cómo hacer para que los alumnos cambien sus orientaciones con respecto a una actividad escolar, de tal suerte que su objetivo primordial sea el de aprender y no el de quedar bien frente a los demás.

Al cambiar la actitud de los estudiantes frente a la actividad escolar también cambia el modo de percibir el aprendizaje ya que, por ejemplo, en los sujetos con Metas de Ejecución al centrar sus esfuerzos en quedar bien frente a los demás a través de sus logros académicos todo el conocimiento que adquieren es de tipo memorístico y de corta duración y las estrategias que utiliza para aprender no se relacionan con el objetivo de analizar o razonar de tal forma que enriquezca su conocimiento, sino que son estrategias que le permiten obtener los resultados que él desea obtener. El aprendizaje es un instrumento o medio para obtener sus objetivos.

En los sujetos con Metas de Aprendizaje, por el contrario, el aprendizaje es la meta en sí mismo, adquirir conocimiento nuevo, mejorar sus capacidades y habilidades en ciertas tareas y es mucho más significativo, por tanto las estrategias que utilicen para aprender serán aquellas que le permitan analizar la información y confrontarla con aquella que ya poseen.

## **2.- Motivación intrínseca y motivación extrínseca.**

Según este determinante motivacional, un alumno puede ejecutar una tarea debido a dos posibles causas: por que él así lo desea y se siente interesado en ella (motivación intrínseca), o porque alguien más le pide que la realice y/o obtenga algo a cambio (motivación extrínseca).

La motivación extrínseca surge cuando las fuentes de recompensa o castigo son externas al alumno como los premios, castigos, recompensas, reconocimientos, etc. (Beltrán, 1996; Trianes, 1996).

En la motivación intrínseca la recompensa o satisfacción tiene que estar asociada a la propia actividad en sí misma o a la satisfacción del alumno (Trianes, 1996). Durante una tarea de aprendizaje el alumno puede estar incrementando su conocimiento o sus destrezas, pero lo que determina su actividad no es tanto el interés por incrementar su competencia, sino la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma (Alonso, 2000).

Trianes (1996) plantea que existen ciertos motivadores intrínsecos que están involucrados con el grado en que un alumno se sienta motivado o no para realizar una actividad, éstos son: el desafío, la curiosidad y el control.

#### *El Desafío:*

Este motivador se refiere a la elección, por parte de los alumnos, de actividades en las que se planteen un desafío efectivo a sus habilidades. Es decir, prefieren tareas que contengan un nivel intermedio de dificultad y desafío; una tarea muy fácil o muy difícil tiene poco interés intrínseco.

Una actividad se puede considerar como desafiante en la medida en que cumpla con dos características: 1) incertidumbre en cuanto al logro de la meta, y 2) proporcionar una retroinformación después del logro que aumente la autoestima del sujeto empeñado en la actividad (Trianes, 1996).

#### *La Curiosidad:*

En este tipo de motivadores se engloban todas aquellas conductas o actividades que aumentan el conocimiento pero que surgen como fruto de un conflicto. Es decir, actividades que suministran a los alumnos información o ideas sorprendentes, incongruentes o discrepantes respecto a sus ideas o creencias personales (Beltrán, 1996). A este tipo de conductas se les denomina conductas epistémicas o curiosidad epistémica.

Según Berlyne (1960 en Beltrán, 1996) el ser humano puede desarrollar un alto nivel de estimulación sin una explicación biológica aparente, esto es,

curiosidad epistémica, bajo la cual se encuentra algún tipo de conflicto conceptual, dichos conflictos pueden generar curiosidad y, por tanto, un alto grado de motivación para el aprendizaje.

El conflicto conceptual se refiere al momento en que la nueva información es confrontada por el sujeto con aquella que ya posee; los conflictos conceptuales se pueden generar por: la duda, perplejidad, contradicción, incongruencia conceptual, confusión e inadecuación.

La motivación intrínseca surge a partir de la aparición de estímulos que, comparados con los conocimientos o experiencias previas que posee el sujeto, se configuran como “novedosos, sorprendentes, ambiguos, complejos o inesperados”, a partir de este evento se crea en el alumno la incertidumbre sobre sus propias estructuras de conocimiento, lo cual le motiva a la exploración de nuevas o diferentes explicaciones que darán lugar a la solución del conflicto.

#### *El Control:*

DeCharms (1984 en Trianes, 1996) considera como una tendencia básica de la especie humana buscar el control del ambiente en el que se encuentra. Bajo este supuesto DeCharms plantea que las personas tienden a fluctuar a lo largo de un continuo en el que los extremos están representados por dos formas de actuación: autónomos y marionetas.

Los sujetos autónomos son aquellos quienes asumen como propios los objetivos a conseguir, son controladores de sus propias acciones y elecciones, lo que les permite desarrollar habilidades para fijarse metas y planificar estrategias para lograrlas. Las marionetas son aquellos que asumen los objetivos más por obligación que por propia elección, se encuentran a merced del ambiente y no tienen control sobre las fuerzas externas (Alonso y Montero, 1990; Trianes, 1996). Para DeCharms, la tendencia motivacional primaria del hombre (causación personal) consiste en el esfuerzo por ser el agente causal de su propia conducta, es decir, ejercer el control sobre sus propias decisiones y acciones.

En el proceso de aprendizaje es importante considerar al alumno como un ente activo que constantemente construye y reconstruye la información, que

acepta la responsabilidad de su aprendizaje, y está interesado en desarrollar habilidades que le permitan ejercer autocontrol sobre su aprendizaje.

Para poder conseguir que el alumno se fije dentro del desarrollo de su propia autonomía son necesarias las siguientes condiciones: que el alumno tome conciencia de sus propias motivaciones, del derecho y necesidad de los demás a ser autónomos, de lo que significa aprender y la satisfacción interna que comporta al individuo, de la diferencia significativa entre sujetos autónomos y marionetas y de cómo puede incrementar su autonomía marcándose metas realistas y trabajando en su consecución (Alonso, 2000).

DeCharms plantea que al modificar el ambiente; es decir, mejorando las condiciones de trabajo e incrementando el número de posibilidades para elegir en una actividad, así como la toma de conciencia del alumno sobre su sentido de control es posible corregir los problemas motivacionales y de rendimiento que se pueden presentar en un salón de clases.

Aumentar la conciencia de control en las actividades de aprendizaje puede ayudar a estimular la motivación intrínseca de los alumnos (Beltrán, 1996).

Por otro lado, dentro de una situación académica, en repetidas ocasiones el aprendizaje es el resultado de una relación entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, la segunda es necesaria en el momento en que la primera no se presenta.

Sin embargo, los beneficios de poseer una motivación de tipo intrínseca ofrece a los alumnos mayor productividad en términos de la cantidad y de la calidad del aprendizaje que se obtiene. Es decir, cuando un alumno se encuentra motivado extrínsecamente requiere de apoyos externos para poder mantener la conducta, desplaza el centro de su interés y el valor de la tarea que realiza a la recompensa que obtendrá, en consecuencia, pierde el interés por la realización de la tarea de aprendizaje y desiste en realizarla con mayor rapidez (la actividad es conceptualizada como un medio para obtener algo otorgándole un valor instrumental). En contraste, un alumno motivado intrínsecamente no tiene necesidad de apoyos externos y su desempeño se mantiene por el propio deseo y la voluntad por aprender, de esta manera el centro de interés sigue siendo la tarea de aprendizaje, por lo que la

persistencia y el esfuerzo puestos en la misma son mucho mayores (la actividad de aprendizaje en sí misma es la meta a alcanzar).

### **3.- Expectativa – valor de la tarea**

En este tercer determinante la idea central consiste en que el alumno adquiere un aprendizaje mayor y de mayor significado en aquello que valora positivamente con respecto a aquello que valora de manera negativa (“no me gusta”, “es difícil”).

Eccles (1983 en Covington, 2000) fue quien inició el desarrollo de los estudios respecto a las expectativas y valores otorgados a una tarea y considera que éstas influyen directamente sobre el esfuerzo, la persistencia, realización y elección de la tarea por parte del alumno.

Propuso tres componentes del valor de la tarea como importantes en las dinámicas del logro: 1) la percepción individual de la importancia de la tarea (relevancia que tiene la tarea para el sujeto); 2) su interés personal en la misma (gusto por la tarea determinado por las preferencias del sujeto y se relaciona con su nivel de involucramiento en términos del uso de estrategias cognitivas y de ejecución); y, 3) la percepción del valor utilitario para metas futuras (la percepción del individuo sobre la utilidad de la tarea para él) (Pintrich, 1998).

Las expectativas y los valores que se otorgan a una tarea están determinados por las creencias del alumno acerca de ésta; esas creencias son percepciones de la propia competencia (autoeficacia) y de la dificultad y/o metas de esa tarea (Bueno, 1995).

Las conductas y creencias de los padres y maestros, que actúan como agentes socializadores, influyen en la percepción e interpretación que hace el alumno de los resultados académicos obtenidos. En este sentido, las creencias del alumno sobre las expectativas y el valor de la tarea también se ven influenciadas por estos agentes.

Por otro lado, Eccles y Mydgyel (1989 en Schunk, 1997) han descubierto en algunas investigaciones que la edad es una variable que influye en el valor



otorgado a la tarea. Estas investigaciones muestran que conforme los niños crecen, el valor otorgado a la tarea en si misma es cada vez menor. Por lo que, una estrategia para mejorar el valor que se le concede a la tarea consiste en mostrar a los alumnos la importancia que tienen las tareas en su vida y cómo ayudan éstas a alcanzar las metas; es decir, vincular las tareas de aprendizaje con los hechos del mundo real.

#### **4.- Autoeficacia**

Este determinante se define como las percepciones y creencias que tiene el sujeto acerca de sus propias capacidades, para organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar un determinado grado de destreza en una tarea específica (Zimmerman, Bandura y Martínez – Pons, 1992 en Bueno, 1995).

Las expectativas de autoeficacia que posea un alumno influyen en el tipo de actividades que elija, haciendo que evite aquellas que considere que puedan exceder sus capacidades y acometiendo las que crea que puede realizar. También influyen en el esfuerzo empleado y en la persistencia, es decir, en el tiempo que será capaz de permanecer enfrentándose a los obstáculos y a las experiencias adversas; el logro, que se refiere a la probabilidad de éxito en una tarea cuando se dominan las habilidades cognitivas y conductuales, también sufre de modificaciones ya que los efectos motivacionales de los juicios de autoeficacia constituyen un incentivo importante (Trianes, 1996).

Bandura (1997 en Hernández, 2002) propuso que tanto la autoeficacia como las expectativas de los resultados son dos mecanismos de autoevaluación cognitiva, ya que mediatizan las ejecuciones de las habilidades del alumno.

La autoeficacia se considera como un mecanismo generativo a través del cual las personas integran y aplican sus habilidades cognitivas, conductuales y sociales respecto a su ejecución en una tarea, se expresa como confianza personal en la capacidad para realizar exitosamente tareas en un nivel dado.

Las expectativas de los resultados son predicciones acerca de las relaciones contingentes entre la realización de tareas exitosas y los resultados percibidos, mediatizan la ejecución de la tarea, proporcionando una valoración cognitiva de las probabilidades de buenos resultados y la consecución de la meta, se pueden definir como la predicción de que una conducta determinada llevará a un resultado deseado (Trianes, 1996).

Cuando la autoeficacia mediatiza la integración y aplicación de las habilidades existentes de la persona, su influencia sobre el logro es mayor, en la medida en que la integración de las habilidades cognitivas y conductuales necesarias para actuar se amplía.

Según Schunk (1991 en Bueno, 1995) las principales muestras de evidencia mediante las cuales el sujeto puede autoevaluar y autocomprobar su propia autoeficacia las encuentra en:

1. Los resultados de la propia actuación que, además de influir los juicios actuales de autoeficacia de la persona, tienden a generalizar su aumento de autoeficacia a otras situaciones en las que la actuación había sido afectada negativamente.
2. El contexto de aprendizaje, en el que la cantidad de ayuda recibida por los demás y/o las alabanzas o no del profesor pueden incrementar la percepción de autoeficacia.
3. Las atribuciones causales que, en primera instancia habrían de referirse al esfuerzo invertido y que posteriormente se habrían de referir a la capacidad – habilidad, con el objetivo de evitar el decremento de la autoeficacia, así como de la formación de una concepción de habilidad limitada tras un continuo esfuerzo.
4. La experiencia vicaria o similitud del modelo, según la cual el efecto sobre los observadores depende en parte de la similitud percibida de los modelos.
5. Las formas de persuasión, en las que el persuasor proporciona una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades y/o de algunos de los componentes de la tarea a partir de los cuales se puede acrecentar la autoeficacia.

6. Los síntomas psicofisiológicos como por ejemplo, la reacción emocional del miedo o temblor de piernas ante un examen puede interpretarse como un síntoma de falta de capacidad ante esa prueba y por ello falta de autoeficacia.

## **5.- Atribuciones Causales**

Otro determinante de la motivación hacia el aprendizaje son las atribuciones que hace un alumno a los resultados obtenidos en una tarea y que influyen en el aprendizaje posterior de éste, ya que modifica sus expectativas de éxito, influyen también en la persistencia o cantidad de esfuerzo puesto y en las reacciones emocionales a futuras tareas que se asemejen a la anterior.

La teoría Atribucional fue ampliamente desarrollada por B. Weiner durante la década de 1970 y básicamente consiste en la búsqueda, por parte del alumno, de causas o posibles explicaciones a las cuales se les pueda atribuir los resultados de su desempeño (sean éxitos o fracasos).

Según esta teoría, una secuencia motivacional se inicia cuando la persona obtiene un resultado que puede ser positivo/éxito (cuando se alcanza un objetivo), o negativo/fracaso (cuando no se alcanza). Como consecuencia, la persona experimenta sentimientos genéricos de felicidad (en el éxito) o frustración/tristeza (en el fracaso) e inicia un proceso de búsqueda para determinar la causa del resultado (Manassero y Vázquez, 1995). Las respuestas que cada persona puede dar son múltiples dependiendo del tipo de información a que se atienda y de las ideas que tenga sobre qué causas es probable que determinen los hechos a explicar.

Weiner (1979 en Bueno, 1995) plantea que existen tres dimensiones a lo largo de las cuales se pueden clasificar las causas atribuidas a los resultados obtenidos: Dimensión de internalidad, Dimensión de estabilidad y Dimensión de Locus de Control.

La dimensión de internalidad explica que el alumno puede atribuir los resultados de una tarea a sucesos internos (esfuerzo) o a sucesos externos (suerte); la dimensión de estabilidad se refiere a la frecuencia o a la consistencia temporal con que se da la causa que produce ese suceso; la

dimensión de controlabilidad o locus de control se refiere a la capacidad que posee el alumno para atribuir su desempeño a causas que él mismo puede controlar o no.

Atribuir las causas particulares a las diferentes dimensiones causales mencionadas anteriormente tienen asociadas considerables consecuencias psicológicas. Según la dimensión, las reacciones del alumno estarán relacionadas con las expectativas, emociones específicas y sobre la conducta, por ejemplo, la dimensión de internalidad influye en las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito y el fracaso (orgullo, autoestima, humillación); la mayor o menor estabilidad influye en las expectativas y, a través de ellas, en el sentimiento de esperanza o desesperanza; y la dimensión de Locus de Control influye en las emociones (vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud). A su vez, las emociones y expectativas influyen en el menor o mayor esfuerzo que pone el sujeto para lograr sus objetivos (Alonso, 1992).

Por otro lado, el patrón de atribuciones más perjudicial se denomina “indefensión aprendida”. De acuerdo con Seligman (1975 en Bueno, 1995) la indefensión aprendida se da generalmente cuando el sujeto cree o percibe que los sucesos son incontrolables, no puede hacer nada para cambiarlos y no existe ninguna relación entre la respuesta voluntaria y el resultado. Aplicado al proceso de aprendizaje, la indefensión es un estado de desmotivación o predisposición negativa para aprender. Dichos alumnos se sienten incapaces, aunque posean las destrezas y habilidades necesarias, como consecuencia de una serie de resultados negativos independientes de cuál hubiera sido su participación en esa tarea concreta. No intentan evitar la situación desagradable (mala calificación) a pesar de estar capacitados para ello.

La indefensión aprendida conlleva graves consecuencias en los diversos niveles; tanto motivacionales, como cognitivos y emocionales.

Weiner plantea que una posible solución a la indefensión es enseñar a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, que se define como una causa interna, variable y controlable (en Alonso y Montero, 1990).

Sin embargo, varios autores (Alonso, 1992; Covington, 2000) han demostrado que al dar mensajes a los alumnos sobre un mayor esfuerzo, quizá se produzcan efectos contraproducentes, ya que es probable que en el primer intento, en el cual fracasaron, se hallan esforzado demasiado y al pedir un mayor esfuerzo de su parte y volver a fracasar en la tarea, el alumno considere que posee muy poca capacidad para realizarla dudando de su propia capacidad.

Los estudios realizados para poner a prueba los supuestos de la Teoría de las Atribuciones de Weiner han arrojado resultados muy diversos (Alonso, 1992; Sampascual y Navas, 1994). Tales investigaciones demuestran que no son tanto las atribuciones hechas a los resultados académicos obtenidos las que determinan el modo de actuar futuro, sino que es una expectativa de control prospectiva del resultado que se conseguirá generada a partir de experiencias anteriores y que influirá en el esfuerzo futuro implicado en la tarea.

Otras investigaciones (Castejón y Navas, 1993; Garduño y Villa, 1998; Manassero y Vázquez, 1995; Sampascual y Navas, 1994) han demostrado que la dimensionalidad de las atribuciones no siempre se produce del modo en cómo indicó Weiner, sino que existe una enorme variabilidad interindividual, es decir, los patrones de atribuciones hechos ante el éxito y el fracaso se distribuyen de manera asimétrica en cada individuo a nivel de las expectativas y de las respuestas emocionales haciendo difícil la universalidad de dicha dimensionalización.

Flores (1989) y López, Castañeda, Gómez y Orozco (1989), han demostrado que esta dimensionalización varía entre culturas a partir de las configuraciones motivacionales que las distintas sociedades generan en los individuos.

Por otro lado, se ha demostrado (Diener y Dweck, 1978 en Covington, 2000; Alonso, 1992) que los sujetos con una orientación al éxito o intrínseca atribuyen sus fracasos a una falta de esfuerzo personal convirtiéndolos en ocasiones que probablemente les permita aprender; por tal motivo les preocupa menos pensar en las causas del fracaso que descubrir cómo remediarlo.

Según Alonso (1992) existe la posibilidad de considerar que la diferencia entre los sujetos que parecen más motivados de los que no lo están es que los primeros, más que hacer atribuciones ante el fracaso, se centren en cómo resolver el problema que tienen delante.

Por tal motivo, es importante que el alumno llegue a comprender que él es el único responsable de controlar su motivación y su propio aprendizaje.

Cuando el alumno cree que puede influir en los resultados (por la confianza en su propia competencia), expresa expectativas realistas que refuerzan la necesidad de logro y fortalecen la autoestima al aumentar la motivación intrínseca y el sentido de autoeficacia (López, Castañeda, Gómez y Orozco, 1989).

## **6.- Locus de control**

Un alumno que confía en su habilidad y su esfuerzo tiene mayores probabilidades de encontrar las posibles soluciones a una tarea que aquél que subestima sus propios recursos abandonándose a pensamientos y conductas en los que su vida y todo cuanto gira en ella se encuentran fuera de su control, bloqueando su capacidad para buscar soluciones.

Por ello, es necesario ahondar más en el constructo Locus de Control como un determinante más que influye de manera significativa en las expectativas del desempeño académico de los alumnos en la medida en que enfatiza el papel del autocontrol y de la autonomía del alumno para la consecución de sus metas de aprendizaje y para la autorregulación de las mismas.

El constructo Locus de Control se refiere a la capacidad que posee el sujeto de percibir los resultados de alguna actividad como consecuencia de sus acciones o acciones ajenas a él.

Fanelli (1988) define el Locus de Control como la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un extremo (interno) el individuo se concibe a sí mismo como responsable de su propia conducta. En el otro

extremo (externo) el individuo ve como responsable de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan a su control.

Rotter (1954 en Durán, 2001) fue el primero en introducir el término a investigación, su teoría señala que la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos en general está estrechamente ligada al estímulo que recibe el individuo; en otras palabras, la satisfacción o insatisfacción de los actos está íntimamente ligada a los procesos de aprendizaje y los efectos del estímulo dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los efectos o resultados como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella.

Dicho autor calificó a la tendencia de atribuir responsabilidades por los resultados a uno mismo como de lugar interno de control, y a la tendencia a atribuir responsabilidades por los resultados a la suerte, el destino, el azar o a las influencias de otros como de lugar externo de control (Fanelli, 1988).

Las investigaciones hechas en torno al Locus de Control (Cázares y Berridi, 2002; Díaz – Loving y Andrade, 1984) han demostrado que el constructo es más multidimensional y no monodimensional (interno – externo) como lo planteaba Rotter, el constructo se puede presentar como un continuo con las más extremas formas de control externo e interno en cada polo.

Considerando la información anterior se puede concluir que la naturaleza de los múltiples determinantes motivacionales da por hecho que existen muchas formas por las cuales los estudiantes adolescentes se motivan para la ejecución de una tarea y por tanto del aprendizaje, lo cual determina la forma en cómo abordarán la realización y el tipo de estrategias que utilicen para llevarla a cabo.

Es necesario aclarar que las capacidades y habilidades de un alumno no están determinadas genéticamente, no son rasgos de la personalidad de los estudiantes, sino que son adquiridas y desarrolladas conforme a la práctica y a las experiencias de éste frente a la tarea. Las creencias motivacionales son maleables y por lo tanto expuestas a sufrir todas las modificaciones posibles,

estas modificaciones pueden ser el resultado de la influencia directa o indirecta de agentes socializadores (maestros, padres, amigos, etc.), pero lo que se debe remarcar es que la motivación es una función del individuo, un componente que es único y personal y que como tal, cada individuo es responsable de su propia motivación.

En este sentido, siendo la motivación un conjunto de determinantes que influyen de manera directa sobre el aprendizaje y la ejecución de los sujetos y retomando que la adolescencia es un periodo en el que se busca la independencia de los padres y la estructuración de una identidad a partir de valores propios, es fundamental para este estudio analizar cómo es que se desarrolla el Locus de Control (como un determinante motivacional) en los adolescentes, así como la influencia de las variables que pueden influir sobre la estructuración del mismo y cómo éste interviene, al mismo tiempo, en su rendimiento académico.

### **LOCUS DE CONTROL EN LA ADOLESCENCIA**

Analizar cómo se desarrolla el Locus de Control durante la adolescencia y cómo éste influye en el rendimiento académico son dos puntos que serán tratados por separado pero que en la práctica cotidiana se comportan e influyen recíprocamente.

El Locus de Control es un determinante motivacional que se define como la capacidad que posee el sujeto de percibir los resultados de alguna actividad como consecuencia de sus acciones (Locus de Control Interno) o de acciones ajenas a él (Locus de Control Externo) ya sea por suerte o por la ayuda de otras personas (Fanelli, 1988).

Julian Rotter (1975) fue el fundador de dicha teoría la cual se basa en la conducta aprendida a partir de la interacción con los demás y pone énfasis a los determinantes biológicos, no aprendidos. También postula que, sobre la base de las diversas experiencias de aprendizaje, la persona desarrolla un sistema general de creencias que influye sobre la conducta en toda situación específica (Difabio, 1994).



Dentro de la teoría de Rotter existen 4 elementos los cuales son fundamentales para poder comprender el constructo de Locus de Control: el primero se refiere a *la probabilidad de la conducta*, es decir “la potencialidad de ocurrencia de una conducta determinada en una situación o situaciones en relación al refuerzo o conjunto de refuerzos” (Rotter 1975 en Difabio, 1994). Como su nombre lo indica este principio se refiere a la probabilidad de que un individuo responda cuando ciertas situaciones ambientales se hacen presentes, además de que los factores cognitivos funcionan como predictores del comportamiento en tanto que sobresale la interpretación subjetiva que hace la persona de la situación que enfrenta.

El segundo elemento se denomina *situación psicológica* y se refiere a la interpretación personal o interpretación subjetiva del valor de un evento particular y de cómo los acontecimientos pueden ser producidos: valor del refuerzo y la expectativa respectivamente.

Hasta este apartado es conveniente puntualizar en lo siguiente: los premios y castigos no son asumidos *de facto* por la persona como tales, es decir, un evento puede operar como incentivo o castigo en tanto dicho evento sea una preocupación real para el sujeto. En este sentido Rotter plantea que tanto las expectativas pasadas como de la situación real afectan el comportamiento, de allí que señale la unidad e interdependencia de la personalidad, o sea, las experiencias pasadas ejercen influencia sobre las actuales y éstas últimas cambian lo aprendido. Por ejemplo, un estudiante puede rechazar la ayuda de un tutor escolar porque ha recibido poca ayuda de ellos en el pasado (experiencias pasadas); pero si se logra inducir a dicho estudiante a aceptar una asesoría que resulta apropiada (experiencias actuales) su actitud general hacia los tutores podría volverse más positiva (influencia sobre el comportamiento).

A partir de lo anterior se puede definir el tercer elemento denominado *valor del refuerzo*. Éste se refiere al grado de preferencia por un refuerzo o conjunto de refuerzos si las probabilidades de ocurrencia de éstas fueran las mismas. Para Rotter cada persona tiene un orden propio de preferencias que se basan en experiencias previas y que están claramente vinculadas a sus necesidades, por lo tanto, cada individuo define y valora una situación de diferente manera.

Y, por último, *la expectativa*. Conocer que una situación o situaciones valen para una persona no es suficiente a fin de predecir qué hará para conseguirlo, de allí la importancia de la expectativa. Ésta hace referencia a la creencia del sujeto sobre la probabilidad de que un refuerzo particular ocurra como función de su conducta específica; es decir, es la creencia de que una conducta dada producirá un resultado determinado, es una probabilidad subjetiva que puede no tener correspondencia con la probabilidad objetiva o real de alcanzar una meta.

Es en este marco donde Rotter ubica el constructo Locus de Control para lo cual distingue entre expectativas específicas y expectativas generalizadas. Las primeras, como su nombre lo indica, sugieren expectativas sobre conductas y resultados específicos y las expectativas generalizadas se refieren a la suma total de las demás experiencias (Fanelli, 1988). Por ejemplo, si un estudiante espera tener éxito en un examen de Matemáticas puede considerar que el estudio es la ruta directa hacia el resultado deseado, entonces la expectativa formulada por el estudiante sería: “Si estudio mucho puedo completar con éxito el examen”. Esta expectativa específica puede derivar de una más generalizada como podría ser: “El éxito académico proviene de un estudio constante” y ésta, a su vez, puede ser el ejemplo de una expectativa mucho más general: “Cada quien obtiene de una situación lo mismo que pone en ella” (Difabio, 1994).

Sin embargo para otro estudiante, estas expectativas pueden no ser las más acertadas, para él quizá los cursos que incluyen conocimientos matemáticos están más allá del alcance de cualquier mortal, como consecuencia de ello consideraría que el estudio es –en este caso- de poco valor para mejorar sus calificaciones en dicha materia, y una generalización mayor sería creer que no se tiene la capacidad de ejercer efecto alguno sobre los resultados de todas aquellas situaciones que se presentan a lo largo de su vida.

El Locus de Control, definido así por Rotter, es una expectativa generalizada que atañe a dichas generalizaciones sobre la causalidad (Rotter, 1975 en Difabio, 1994). Por lo tanto, el Locus de Control se define como el

conjunto de creencias o expectativas generalizadas de un sujeto sobre el modo en que sus conductas y los resultados de las mismas están interrelacionadas por las acciones que considera responsables de lo que le sucede.

Todos los individuos necesitan sentir que son capaces de producir eventos deseados (éxito) y evitar los indeseados (fracaso); dicha necesidad dada, percibida como control, es el impulso para regular la conducta, emoción y motivación sobre algunas situaciones desafiantes (Skinner, 1992).

La teoría de Rotter trata de explicar la conducta humana en términos de una continua interacción entre los aspectos cognitivos, conductuales y ambientales afirmando que tanto las fuerzas de las distintas necesidades como la percepción de una situación dada difieren de un individuo a otro y las diferentes respuestas dependen del aprendizaje previo siendo afectada la conducta potencial por las situaciones psicológicas en razón de que ellas determinan las expectativas y el valor del refuerzo (Flores, 2000).

El Locus de Control puede visualizarse como un continuo en el que en un extremo el sujeto se concibe a sí mismo como responsable de su propia conducta y, por lo tanto, de los resultados de las mismas ya sea a través del esfuerzo ó de la propia capacidad (entendiéndose éste como Locus de Control Interno) y por el otro extremo el sujeto ve como responsables de su conducta y los resultados de las mismas a agentes externos tales como la suerte, destino, azar, la influencia de otros o a circunstancias que escapan de su control como la dificultad de la tarea (Locus de Control Externo).

Por otro lado, el Locus de Control no es una habilidad estática con la que nace el individuo sino que, como todas las habilidades, se desarrolla a partir de la estimulación del medio social, éste se presenta desde edades muy tempranas y su evolución va dándose a partir de las experiencias con el medio.

Lara y Chaparro (1986) mencionan que la estructura de la dimensión del Locus de Control que emerge en los adolescentes está culturalmente condicionada; es decir, las diferencias culturales se basan en el papel que juega la ideología. Así, la percepción que tiene el adolescente de las conductas

que puede controlar, estará determinada por las normas que rijan a dicha sociedad. En este sentido, sería pertinente pensar que las premisas socio-culturales determinan los parámetros del locus de Control.

Desde el punto de vista de Skinner (1992) los cambios que se producen en los sistemas de creencias de los niños para controlar las situaciones (Locus de Control) y en su organización están directamente relacionados con el desarrollo, esto es, los cambios en las creencias para conceptualizar los éxitos y fracasos como producto de la propia capacidad o del uso inadecuado de una estrategia influye en la motivación para el desempeño futuro en una situación similar.

En 1991, Richard de Minzi examinó el desarrollo de las creencias de control tanto internas como externas en los niños y concluyó que efectivamente dichas creencias se observan desde edades muy tempranas (6 años), además de encontrar que los niños de 6 años atribuyen sus éxitos como un resultado propio mientras que sus fracasos los atribuyen a agentes externos. Los resultados sugieren que la noción de Locus de Control como una evaluación cognitiva, se desarrolla desde una atribución externa predominante hacia una atribución interna más acentuada conforme va aumentando la edad.

Cázares y Berridi (2002) elaboraron una investigación descriptiva con niños de 7 a 11 años con el fin de conocer la estructura motivacional y el carácter del refuerzo en los niños (Locus de Control) y cómo éstos inciden positivamente en su desempeño académico. Los resultados que obtuvieron les permitieron deducir lo siguiente: el constructo Locus de Control goza de una estructura multidimensional que combina las variables situación de fracaso o de éxito con el control interno (capacidad/esfuerzo) o externo (suerte, otros poderosos, dificultad en la tarea, etc.) y una variable más concerniente a la afectividad. Concluyeron que, según su muestra, en edades tempranas predomina el control externo no así en los niños más grandes quienes comienzan a presentar el control interno, esto acorde a su desarrollo intelectual.

El tipo de Locus de Control que desarrolle el individuo será un determinante diferencial de sus conductas; así, este concepto tiene una dimensión importante en la personalidad, en la cual los individuos difieren significativamente. Por ejemplo, las actitudes y comportamientos que aprende de los padres van retroalimentando la percepción del adolescente con respecto a algo en específico, lo que se ve reflejado en las actitudes y comportamientos que él mismo toma hacia la misma situación.

Factores tales como el nivel de ingreso familiar, la escolaridad y ocupación de los padres, el ambiente familiar, etc. pueden ser determinantes para saber cómo funcionará el Locus de Control en el sujeto a lo largo de su vida, ya que es a través de los patrones de crianza como se pueden incrementar o inhibir ciertas habilidades, capacidades y conductas en los adolescentes.

Según Patricia Andrade (2005) el ambiente familiar (que necesariamente involucra aspectos socioeconómicos, educativos y de comunicación), independientemente de cómo esté conformado este núcleo, es fundamental para el joven en esta etapa de su vida. De ahí la importancia de que los padres fortalezcan el Locus de Control en sus hijos, es decir, la creencia acerca de los refuerzos positivos o negativos de su comportamiento como consecuencia del mismo.

Algunas investigaciones coinciden en que cuando los adolescentes son educados con la creencia de que carecen de importancia sus niveles de capacidad y esfuerzo, sienten menos orgullo por las realizaciones de éxito y, en consecuencia, experimentan una motivación interna menor para luchar o querer obtener éxitos posteriores (Fanelli, 1988; Camacho y Bonilla, 1992; López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).

La adolescencia, es una etapa difícil por los cambios que el adolescente va experimentando. Por ello, es fundamental todo el conocimiento que el ambiente social (familiar principalmente como agente primario de socialización) le provea sobre sí mismo ya que, lo que un individuo piense con respecto a lo que él hace como consecuencia de sus capacidades, habilidades o de fuerzas

exteriores dependerá del aprendizaje que obtuvo a partir de su interacción con su propio medio social.

Si bien es cierto que el Locus de Control es una capacidad que se desarrolla a partir de la influencia social, no puede atribuirse totalmente dicho desarrollo a este factor; es decir, el sujeto se alimenta de todo el conocimiento que adquiere del medio pero no lo toma tal cual, sino que lo transforma a partir de su conocimiento previo, es decir, de sus propias experiencias. En este sentido, otro factor crucial en el desarrollo del Locus de Control son las experiencias previas del adolescente.

Las experiencias en una misma actividad pueden llegar a establecer las aspiraciones, expectativas, metas y conductas de un sujeto con respecto a la misma.

Las experiencias determinan si el adolescente aspirará a lograr el éxito o a evitar el fracaso. Después de un fracaso, es más probable que se cuide de tener otro, que aspirar al éxito (Hurlock, 1980).

En cuanto al Locus de Control, si se desarrolla o ya se desarrolló Interna o Externamente, éste será un factor diferencial sobre las conductas y pensamientos del adolescente con respecto a todo tipo de situaciones con las que se enfrente cotidianamente. Como Lara y Chaparro (1986) explican: *“Algunas conductas del tipo de Locus de Control de los adolescentes pueden ser observadas en el logro escolar, en la adaptación social, el bienestar emocional y la autoestima”*. Y es que la forma en cómo el adolescente afronta tanto sus fracasos como sus éxitos está relacionada con el tipo de Locus de Control, ya que éste da pauta para que los perciba como consecuentes o no de su acción.

Sin lugar a dudas, no todos los adolescentes perciben, piensan y actúan de la misma forma frente a un mismo objeto, ya se mencionó que cada uno desarrolla un sistema de creencias, valores y actitudes basados en la interacción con el medio y en la asimilación de la información que recibe del mismo; sin embargo también son importantes las diferencias individuales, aquellas que tienen que ver únicamente con aspectos biológicos.

En la edad adulta, la vida y sus diversas situaciones son afrontadas de manera racional y creativa, para la sociedad una persona adulta ya no puede y no “debe” actuar de manera infantil, ya que ésta le exige una madurez en cuanto a pensamientos y acciones, de esta manera los mecanismos adaptativos en el adulto son más complejos, en comparación a los de un niño, porque no sólo dependen de las aptitudes, experiencias previas, necesidades e intereses sino que, además, dependen del conocimiento y de las relaciones interpersonales con su grupo social como la familia, de la que el o ella son responsables, la escuela, la profesión y de las otras instancias sociales a las cuales pertenezca. En este sentido la actitud de un adulto hacia la realización de cualquier situación está orientada hacia la horizontalidad, el autoaprendizaje y la autoevaluación, es decir el Locus de Control en la edad adulta se va inclinando aún más hacia la Internalidad.

Durante la adolescencia no predomina ningún tipo de Locus de Control, ya que no hay que olvidar que el adolescente atraviesa por una etapa en la que anhela la independencia, en la que desea conformar una personalidad basada en sus propios medios y fracasar o tener éxito repercute sobre la percepción que tiene sobre su propia capacidad.

Es una etapa en la que toda la estructura del adolescente (física, psicológica, fisiológica, intelectual, social, emocional) se va transformando y con el Locus sucede lo mismo.

Rotter (1966 en Flores, 2000) plantea que la creencia de que los resultados no son consecuentes de la propia ejecución representa una conducta defensiva, que les permite a las personas preservar su autoestima al enfrentarse al fracaso, esta afirmación podría explicar el porqué de la volubilidad en el estado del Locus.

Una posible causa del porqué los adolescentes evitan responsabilizarse de sus fracasos radica en los éxitos obtenidos en el pasado y las expectativas de su propia capacidad que se forja a raíz de éstos. Hurlock (1980) explica que cuando un adolescente experimenta frecuentes éxitos tiende a desarrollar una expectativa generalizada de éxitos futuros, por tal motivo, cuando fracasa

desestabiliza la creencia que tenía respecto a su capacidad; dichos fracasos pueden ser reconocidos o negados a partir de la conciencia que posea el adolescente sobre sus propias habilidades y capacidades. Las percepciones que el adolescente se forme de sí mismo durante esta etapa definirá el modo en cómo afronte la vida de allí en adelante.

Otro aspecto dentro de las diferencias individuales se puede observar desde el sexo de los individuos.

Desde la infancia la identidad sexual y de género de un individuo viene configurada principalmente por fuerzas psicosociales como la cultura, la familia, los amigos, etc., es decir, lo que está conformado por la interacción del individuo con su medio ambiente. Dicha identidad está conformada por estándares sociales que determinan los roles de cada persona dependiendo de su sexo; de esta manera, la forma de comportarse, de sentir, de pensar tanto de hombres como de mujeres, la mayoría de las veces, responde a éstos roles.

Según Flores (2000) los roles sexuales de cada persona son socializados de manera diferente en cuanto a sus creencias en Locus de Control, en consecuencia, este autor sugiere tres antecedentes que pueden servir para examinar las diferencias sexuales son: a) las historias diferenciadas de los reforzamientos; es decir cómo es reforzada una misma situación tanto para hombres como para mujeres; b) la diferente sensibilidad para los refuerzos positivos y negativos, dicha sensibilidad puede ser reforzada por los diferentes actores sociales; y, c) el aprendizaje de los diferentes estatutos verbales que la cultura determina, es decir, cómo las personas, de acuerdo con el sexo, perciben los estímulos del medio influenciados por los estereotipos culturales desarrollados por la sociedad.

Tanto para Horner (1972) como para O'Leary (1974) los efectos de la socialización determinan que las mujeres tiendan a evitar el éxito, especialmente en situaciones de competencia. La necesidad de logro o búsqueda del éxito es una consecuencia del proceso de socialización y dicho proceso tiene diferencias según el sexo al que se pertenezca.



Lara y Chaparro (1986) plantean que efectivamente existen diferencias sistemáticas donde las mujeres tienden hacia el Locus de Control Externo en comparación con los hombres, los argumentos en los que se apoyaron las autoras para sostener estos resultados se fundamentan en los estereotipos sexuales tradicionales.

Siguiendo la misma línea de investigación Bonilla, Camacho y Hernández (1992) realizaron una investigación en la que buscaban las diferencias en Locus de Control entre hombres y mujeres y los resultados que obtuvieron confirman las diferencias entre hombres y mujeres en torno a los roles sexuales. En contraste, Flores (2000) analizó la misma relación y encontró que el sexo no es un factor que permita explicar el comportamiento de las variables motivacionales (como en el caso del Locus de Control) ya que dichos modelos de comportamiento que son transmitidos de generación en generación van modificándose a través de las décadas y esto se ve reflejado en la conducta de los grupos de adolescentes.

Lo que este análisis arroja es que las diferencias en cuanto a creencias en Locus de Control es un factor determinado socialmente a partir de los patrones culturales de comportamiento y que no se relacionan con aspectos meramente biológicos.

Para ciertas culturas, principalmente las de Occidente, se espera que al finalizar la adolescencia o en la fase final de la misma, el Locus de Control Externo, propio del status dependiente característico de la niñez y de la relación asimétrica con las figuras adultas, haya evolucionado hacia el Locus de Control Interno. Esto significa que los adolescentes no atribuyan lo que les ocurre fundamentalmente a circunstancias externas (locus de control externo), sino que puedan reconocer y expresar sus capacidades de iniciativa, anticipación de resultados y manejo de consecuencias, negociación en la toma de decisiones y puesta en práctica de la solución de problemas (Krauskopof, 1997).

Sin embargo, esta aseveración dista mucho de ser cumplida en la mayoría de los adolescentes pues depende de muchas variables tanto sociales como individuales para poderse realizar, y aunque el desarrollo intelectual del adolescente le brinde ya en esta etapa las herramientas para poder llevarse a

cabo dicha transformación, las posibilidades de ponerlas en práctica suelen ser muy escasas.

Krauskopof (1997) plantea que durante la Adolescencia debe de construirse un proyecto de vida el cual se estará modificando según las experiencias del adolescente y que a su vez se verá reflejado en el desempeño de éste durante su etapa escolar.

El éxito escolar, según Redondo (1997), requiere de un alto grado de apego, por parte de los adolescentes, a los fines, los medios y los valores que la escuela presenta como los adecuados para llegar a cumplir su proyecto de vida y con los que probablemente no todos los estudiantes concuerdan. No faltan los estudiantes que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la Institución, es posible que un sector lo rechace, y otro, tal vez sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial: aceptan la promesa de movilidad social y emplean la escuela para alcanzarla, pero no se identifican con la cultura y los valores escolares, por lo que mantienen hacia la institución una actitud de acomodo, la cual consiste en transitar por ella con sólo el esfuerzo necesario (Redondo, 1997).

Por dicha razón, todos los estudiantes adolescentes llegan a la escuela con diversas motivaciones las cuales se ven reflejadas sobre su rendimiento escolar.

Una de las dimensiones importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje lo constituye el rendimiento académico y es el punto de referencia con el que cuenta el alumno para saber si su desempeño ha sido el más adecuado o no. Dicho rendimiento también refleja el interés y la motivación del adolescente para desempeñarse frente a tareas o actividades escolares.

La premisa que se ha planteado en esta investigación es la de indagar sobre la relación que existe entre el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes adolescentes para atribuir tanto sus éxitos como fracasos escolares a causas que se vinculan o no directamente con sus comportamientos.

El rendimiento académico se relaciona con los resultados del proceso de aprendizaje en los procesos educativos y es considerado como la valoración objetiva de los resultados de la actuación del mismo, la cual se expresa generalmente con valores numéricos en diferentes escalas (Flores, 2000).

Jiménez (2000) plantea que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrados en una materia o área comparado con la norma de edad y nivel académico.

Si se parte de esta definición se puede analizar que el rendimiento del alumno debería de ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Sin embargo, a pesar de que se sabe que los exámenes o evaluaciones no representan una medida válida y confiable para establecer el nivel de conocimiento de un alumno o del número de estudiantes que merecen pasar o reprobar (Haddad, 1991; López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996), éstas son las técnicas más utilizadas en el contexto escolar mexicano.

Si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el contexto social que lo rodea. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) refieren la necesidad de conocer las variables que inciden o explican el nivel de desempeño académico alcanzado por los estudiantes y en su investigación concluyeron que las expectativas de la familia, de los profesores y de los mismos estudiantes con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados.

Haddad (1991) explica que el rendimiento escolar de los adolescentes se encuentra influido por una serie de factores que involucra tanto el contexto escolar como factores que no se relacionan directamente con este contexto; por ejemplo, las características de los alumnos.

Dichos factores los clasifica en 4 categorías: Factores Fisiológicos (modificaciones endocrinológicas propias del adolescente, deficiencias físicas, desnutrición, salud, etc.); Factores Pedagógicos, que tienen que ver directamente con la calidad de la enseñanza, en donde se incluye a los profesores y a las instituciones (cantidad de estudiantes por grupo, métodos de enseñanza, uso de materiales, currícula y técnicas inapropiadas); Factores Psicológicos, que incluye tanto alteraciones en las funciones psicológicas básicas como la percepción, memoria y capacidad de análisis y razonamiento, como variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad), motivacionales, actitudinales y afectivas; y, Factores Sociológicos, los cuales comprenden aspectos tales como el tipo de medio ambiente que rodea al estudiante, la importancia que se da a la educación en el hogar, el nivel socioeconómico, la escolaridad y ocupación de los padres, etc. (Haddad,1991).

El rendimiento académico ha sido asociado con variables vinculadas con las circunstancias personales, socioambientales, académicas y las motivacionales. Para el rendimiento académico la motivación representa el grado de posibilidad de alcanzar una meta, por ello el carácter incentivo está referido directamente tanto al objeto (calificaciones) como al contenido (conocimiento) del material didáctico.

Diversos autores han observado que el rendimiento académico refleja, entre otras cosas, la motivación y el autoconcepto de los adolescentes hacia el estudio. Por citar alguno, Flores (2000) afirma que las motivaciones que guían a un estudiante a desempeñarse adecuada o inadecuadamente pueden ser identificadas en términos de las necesidades del sujeto como autoestima y autorrealización.

Según Alonso (1992) la diferencia en cuanto a la valoración de la actividad académica entre los adolescentes radica en un cúmulo de aspectos tanto internos como externos que interactúan entre sí y que van definiendo el nivel de desempeño escolar de los adolescentes. Entre dichos aspectos, por mencionar algunos, se encuentran a nivel interno: el incremento de la propia competencia para afrontar y desempeñar las tareas, las dificultades, etc; la

búsqueda de la autonomía, la independencia y control de la propia conducta, la autovaloración, etc. Entre los aspectos de carácter externo figuran los afiliativos, económicos, laborales, sociales, etc. También puntualiza el papel de los contenidos y objetivos curriculares ya que, en ocasiones, al no mostrar claramente la relación de éstos con el medio posibilita preguntas tales como: “Y esto, ¿para qué me va a servir? ¿Para qué esforzarme entonces?”.

Edel (2003) plantea que el esfuerzo no garantiza el éxito y la habilidad comienza por cobrar mayor importancia durante la adolescencia. Para dicho autor el rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, es decir calidad y cantidad de conocimiento adquirido, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones desarrollados por el alumno en el proceso de aprendizaje.

El mecanismo de la motivación, explica Fourcade (1977), se establece cuando un estímulo excita al sujeto originando una cierta ansiedad, este estímulo se presenta como deseable para satisfacer la necesidad despertada por la presencia del estímulo y ello conducirá a la realización de actividades provocadas.

En este sentido, el aprendizaje (sea significativo o no) podría explicarse en función de la motivación y si el rendimiento académico es una de las expresiones del aprendizaje, se podría considerar que la motivación es una de las variables que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Dicho rendimiento va formando en el adolescente una expectativa generalizada sobre su propia capacidad y sobre su autoconcepto escolar, lo que va a influir sobre su desempeño en tareas futuras.

Según Díaz y Hernández (1998) la motivación presenta un carácter evolutivo asociado a la madurez, ya que se producen cambios sistemáticos en la frecuencia con que se reciben los mensajes y el grado en que se asimilan. Por ello, la influencia de la motivación (Locus de Control específicamente) es efectiva en la medida en que propicie un estado de aprendizaje que mejore la concentración, reduzca la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y de evaluación, dirija y organice las actividades y tiempos de estudio.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, el adolescente se sentirá “afortunado” por su buena suerte cuando tenga éxito y amargado por su “destino cruel” cuando fracase. En este último caso, el adolescente no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Las metas establecidas, necesitan de un motivo que le proporcione al adolescente la dirección que lo llevará al cumplimiento de los objetivos que se ha fijado. Entre los adolescentes, el medio por el cual establecen sus metas varía de acuerdo a varios factores como pueden ser: las expectativas que otras personas tienen respecto a ellos como los amigos o profesores y los propios familiares, también se involucra el deseo de competir con los demás, las tradiciones culturales, la información que reciben de los medios masivos de información, las experiencias del pasado y los propios intereses y valores que los adolescentes posean o que se están desarrollando (Powell, 1975).

Aún cuando un adolescente cuente con una guía, entrenamiento y motivación para lograr sus metas, su éxito puede ser bloqueado por circunstancias sobre las cuales puede o no tener control.

Si un adolescente posee metas con una orientación extrínseca, probablemente cuando se presente el fracaso, no será capaz de aceptarlo atribuyendo dicho resultado a un factor externo que escapa de su control. Cuando una persona posee un Locus de Control interno, es decir, considera que los resultados obtenidos son consecuencia de su capacidad y esfuerzo, tiene mayores probabilidades de afrontar el fracaso con mayor rapidez.

En una investigación realizada por Almaguer (1998) a estudiantes adolescentes encontró que los estudiantes con más altas calificaciones poseen un Locus de Control Interno en contraste con los de calificaciones bajas.

Sobre esta misma línea de investigación Bar - Tal, Kfir, Bar - Zohar y Chen (1980 en Flores, 1989), Alonso (1992), Flores (1989) y Flores

(2000) concluyeron en sus propias investigaciones que los estudiantes con un Control interno presentaban mayores niveles de aspiración, mayores logros y menores niveles de ansiedad que aquellos estudiantes con un Locus de Control externo, atribuían sus éxitos a una falta de esfuerzo personal más que a una causa externa como la suerte o el profesor y que el tipo de Locus de Control se encontraba relacionado significativamente con el desempeño académico.

Manassero y Vázquez (1995) lograron investigar la relación entre las atribuciones causales y la experiencia emocional, y sus repercusiones sobre la conducta de logro futura en un contexto de rendimiento académico que atribuyen sobre sus calificaciones finales de curso y concluyeron que las atribuciones de causalidad interna contribuyen de manera significativa a obtener éxitos futuros, y las puntuaciones en cuanto a calificaciones tienden a ofrecer una mejoría.

En virtud de lo anterior, sería pertinente educar en torno al locus de control, ya que la capacidad de controlar los impulsos y la conducta aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes adolescentes, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autorregularse.

La importancia del constructo Locus de Control para el aprendizaje, radica en el hecho de que el grado en el cual un alumno posee un control interno o externo determina, en parte, la habilidad para cambiar los fracasos en éxitos. Quienes piensan que sus conductas no son consecuentes de sus actos con frecuencia no pueden superar las conductas no exitosas. Por otro lado, un proceso de control interno permite acrecentar las actividades de cambio de conducta.

La tendencia a atribuir los resultados a consecuencia de factores internos o externos influye en el razonamiento y en el pensamiento de alto nivel. La práctica y el logro son generalmente más altos en los sujetos que

perciben los resultados como consecuentes con su propia conducta. Cuando un alumno cree que sus resultados están más allá de su control o son impredecibles porque responden a fuerzas externas, sus logros se deterioran (Durán, 2001).

También es importante considerar que el grado en el cual uno elige ser autocontrolado o poseer un Locus de Control interno, es una función de la realización de uno como fuente de acción y control personal.

Por tal motivo el propósito de la presente investigación consiste en analizar la relación existente entre el Locus de Control y el Rendimiento Académico; así como también, describir la influencia que las variables nivel de ingreso familiar, ocupación y escolaridad de los padres y el sexo de los adolescentes tienen sobre el desarrollo del tipo de Locus de Control de los estudiantes adolescentes.



## **CAPÍTULO 2**

### **METODO**

#### **OBJETIVO GENERAL**

- Identificar cómo se relaciona el tipo de Locus de Control con el desempeño académico de los estudiantes adolescentes.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar si las variables Escolaridad y Ocupación de los Padres se relacionan con la conformación del tipo de Locus de Control de los estudiantes adolescentes.
- Identificar si el nivel de ingreso económico familiar (Alto, Medio y Bajo) se relaciona con el tipo de Locus de Control que poseen los estudiantes adolescentes.
- Identificar si existen diferencias significativas en el tipo de Locus de Control entre mujeres y hombres adolescentes.

**POBLACIÓN:** Se trabajó con estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No. 115 "Tenochtitlan" con C.C.T. 15DST0124T Sector VIII Zona XXII ubicada en calle Betunia s/n, Colonia El Molino en la Delegación Azcapotzalco, D. F.

**MUESTRA:** Se seleccionaron a 250 estudiantes de nivel secundaria con un rango de edad entre los 12 y 14 años, que se encontraban cursando el segundo grado del turno matutino con los promedios más altos y más bajos del segundo grado escolar basados, en la última evaluación general de conocimientos.

Se realizó un muestreo No Probabilístico Propositivo, ya que se eligió la muestra basándose en características específicas que la investigación requiere como son: sexo, edad y promedio escolar (Kerlinger y Lee, 2002).

**TIPO DE INVESTIGACIÓN:** No Experimental Transeccional Correlacional, ya que no se manipuló o controló la variable independiente (Locus de Control) y se llevó a cabo fuera de una situación de laboratorio, es decir, en un ambiente

real, además de que se buscó correlacionar las variables Ocupación y Escolaridad de los Padres, Nivel de ingreso económico familiar, sexo de los estudiantes, y rendimiento académico(alto y bajo) con la variable Locus de Control (Kerlinger y Lee, 2002).

**TIPO DE DISEÑO:** Transeccional Correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

### **HIPÓTESIS:**

H<sub>1</sub>: Existe relación entre el tipo de Locus de Control y el alto o bajo rendimiento académico de los estudiantes adolescentes.

H<sub>2</sub>: Existe relación entre el nivel de ingreso económico familiar y el tipo de Locus de Control de los estudiantes adolescentes.

H<sub>3</sub>: Existe relación entre la Escolaridad de los padres y el tipo de Locus de Control que poseen los estudiantes adolescentes.

H<sub>4</sub>: Existe relación entre la Ocupación de los padres y el tipo de Locus de Control que poseen los estudiantes adolescentes.

H<sub>5</sub>: Existen diferencias en el tipo de Locus de Control en estudiantes adolescentes según su sexo (mujer u hombre).

### **DEFINICIÓN DE VARIABLES:**

- Variables Socioeconómicas:

#### 1) Escolaridad de los padres

- ✓ Definición Conceptual: Grado de estudios más alto aprobado en cualquiera de los niveles del sistema Educativo Nacional o su equivalente en el caso de estudios en el extranjero de acuerdo a las siguientes categorías: Sin estudios, Preescolar o Kinder, Primaria, Secundaria, Preparatoria o Bachillerato, Normal Básica, Carrera Técnica o Comercial, Profesional, Maestría o Doctorado (INEGI, 2000).
- ✓ Definición Operacional: Es el resultado de dividir la suma de los años aprobados desde el primero de Primaria hasta el último grado alcanzado por los padres (INEGI, 2000).

## 2) Ocupación de los padres

- ✓ Definición Conceptual: Tipo de trabajo, empleo, puesto u oficio que se realice en su trabajo principal (INEGI, 2000).
- ✓ Definición Operacional: Ocupación reportada por los padres en la que se desempeñen de acuerdo a las siguientes categorías: "Empleado u Obrero, Jornalero o Peón, Patrón, Trabajador por su cuenta, Trabajador familiar sin pago, Sin empleo". Las definiciones para cada una de las categorías son:

Empleado u Obrero: Persona que presta sus servicios a un patrón, empresa o institución pública o privada, a cambio de un sueldo o salario monetario o en especie.

Jornalero o Peón: Persona que trabaja para un patrón a cambio un pago monetario (jornal o salario), generalmente en actividades agrícolas, ganaderas o de la construcción.

Patrón: Persona que trabaja en su propio negocio o empresa y que contrató a uno o más trabajadores a cambio de un sueldo o jornal.

Trabajador por su cuenta: Persona que trabaja en su propio negocio o empresa y que no contrató trabajadores a cambio de un pago, aunque pudo recibir ayuda de familiares sin que les proporcionara un pago monetario o en especie.

Trabajador familiar sin pago: Persona que trabaja apoyando las actividades económicas de un negocio familiar o realizando actividades agrícolas o pecuarias de autoconsumo sin recibir pago monetario. Comprende también a los trabajadores no familiares sin pago. (INEGI, 2000).

Sin empleo: Persona que no ejerce ningún tipo de actividad laboral y tampoco percibe algún tipo de pago monetario o en especie.

## 3) Nivel de Ingresos Económicos Familiar

- ✓ Definición Conceptual: Percepción de ingresos por concepto de sueldos, comisiones, propinas y cualquier percepción devengada por el desempeño de una actividad económica (INEGI, 2000).
- ✓ Definición Operacional: Número de salarios mínimos percibidos a la quincena (Ubicación del Distrito Federal.- Zona A, salario mínimo

\$45. 24 pesos diarios vigente desde el 1ro. De Enero del 2004) (SHCP, 2004).

Se categorizan de la siguiente manera:

Nivel Bajo: (1 - 3 salarios mínimos) 678.60 pesos - 2035.80 pesos.

Nivel Medio: (4 - 6 salarios mínimos) 2714.40 pesos - 4071.60 pesos.

Nivel Alto:(7 - 10 salarios mínimos o más) 4750.20 pesos - 6876.00 pesos.

- Sexo

- ✓ Definición Conceptual: Condición biológica que distingue a las personas en mujeres y hombres (INEGI, 2000).
- ✓ Definición Operacional: Elección de las categorías: "Mujer u Hombre" hecha por los adolescentes.

- Desempeño Académico

- ✓ Definición Conceptual: Condiciones y resultados cuantitativos que el alumno presenta a través del proceso enseñanza - aprendizaje de manera satisfactoria (Beltrán, 1996).
- ✓ Definición Operacional: Promedio general de calificaciones registradas durante el periodo de evaluación bimestral Septiembre - Octubre del 2006, los cuales fueron proporcionados por el Departamento de Orientación Educativa y Trabajo. Se clasificó como Alto Desempeño Académico a estudiantes con promedio de 9.5 a 10.0 y como Bajo Desempeño Académico a estudiantes con promedio de 6.0 a 6.5.

- Creencias de Locus de Control

- ✓ Definición Conceptual: Grado en el cual una persona percibe los eventos de su vida como consecuencia de sus propias acciones (control interno) o como no estando relacionados con sus propias acciones (control externo) (Rotter, 1966).
- ✓ Definición Operacional: Respuestas dadas a los cuestionarios EAT – Académico (Estilos Atributivos) y ECO (Expectativas de Control).

## **INSTRUMENTOS:**

- **Instrumento para medir los Estilos Atributivos:** Se empleó el Cuestionario Estilos Atributivos - Académico (EAT - Académico). Este instrumento fue desarrollado, validado y confiabilizado por Jesús Alonso Tapia y José Carlos Sánchez García (1992) para medir los Estilos Atributivos que los y las estudiantes, con un rango de edad de 10 a 15 años, hacen a los éxitos y fracasos de su desempeño académico.

Según Alonso, J. (1997) este cuestionario se construyó a partir de 3 criterios fundamentales: 1) que la atribución del éxito y el fracaso a diferentes causas podría realizarse siguiendo patrones regulares que definirían estilos atributivos; 2) que los estilos o patrones atributivos pueden ser específicos de un área determinada - resultados académicos, logros y fracasos en las relaciones interpersonales- y seguir patrones evolutivos distintos; y, 3) que el comportamiento atribucional podría estudiarse a distintos niveles de generalidad. La prueba fue validada en una muestra de 1202 estudiantes con un nivel de confiabilidad de 0.71.

El cuestionario está constituido por 96 ítems en total y se divide en dos partes: El EAT - Académico y el EAT - Interpersonal.

El EAT - Académico (que será utilizado para este estudio) es relativo a los estilos atributivos relacionados con los logros académicos. Consta de 42 ítems divididos en 7 escalas, éstas son: 1) Externalización e Incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; 2) Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo; 3) Atribución del éxito académico a la habilidad; 4) Atribución del fracaso al profesor; 5) Atribución del éxito al esfuerzo; 6) Externalización e Incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; y 7) Atribución del fracaso a la falta de habilidad .

Las respuestas a la prueba se dan de acuerdo con una escala tipo Likert de cinco opciones (Anexo)

- **Instrumento para medir las Expectativas de Control:** Se utilizó el Cuestionario Expectativas de Control (ECO) cuyos autores, Jesús Alonso Tapia y Enrique Arce Saez (1992), construyeron, validaron y confiabilizaron con la finalidad de determinar en qué medida las atribuciones del pasado pueden

influir en las expectativas de los resultados futuros y con qué regularidad pueden o no aparecer.

El cuestionario ECO consta de 96 ítems, lo componen un total de 9 escalas y se divide en dos, esta división esta hecha con el objetivo de que el cansancio o el tedio no puedan influir en las respuestas al cuestionario. Cada parte consta de 48 ítems de los cuales la mitad (24 ítems) hacen referencia al éxito y la otra mitad (24 ítems) al fracaso. En ambos casos, las variables que se presentan como posibles responsables del resultado son: habilidad, esfuerzo, azar y personas con posibilidad de influir en el sujeto (p. e. Profesores). Las escalas del cuestionario son: 1) Internalización del éxito versus Internalización del fracaso en Matemáticas; 2) Ausencia de Control de los resultados académicos futuros; 3) Internalización de los éxitos académicos; 4) Internalización del fracaso versus Internalización del éxito en Historia; 5) Internalización del éxito versus Internalización del fracaso en Español; 6) Ausencia de Control de los éxitos futuros en los estudios en general; 7) Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo; 8) Controlabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general; y, 9) Expectativas de éxito o de fracaso en los estudios basadas, respectivamente, en la percepción de competencia o incompetencia del profesor.

Las respuestas a la prueba se dan de acuerdo con una escala tipo Likert de cinco opciones.

La prueba fue validada en una muestra de 1200 estudiantes con un nivel de confiabilidad entre 0.74 y 0.88. (ver Anexo)

- ***Instrumento para medir las variables Socioeconómicas:*** Se elaboró un Cuestionario con 3 preguntas de las cuales se pretende obtener datos sobre: La Escolaridad de ambos padres, La ocupación de ambos padres y El nivel de ingreso familiar basado en el número de salarios mínimos percibidos a la quincena por uno o ambos padres. En la parte superior del Cuestionario se pondrán los datos del estudiante que contesta como son: Nombre, edad, sexo, grado y grupo escolar al que asiste y su promedio general de conocimientos (Anexo).

## **PROCEDIMIENTO:**

- Se asistió a la Dirección Académica de la Escuela Secundaria Técnica 115 “Tenochtitlan” con la finalidad de obtener la autorización para poder aplicar los cuestionarios (EAT - Académico y ECO) a los adolescentes de esa institución.
- El Departamento de Orientación Educativa y Trabajo Social proporcionó las listas con los nombres de todos los estudiantes que conforman los 6 grupos del 2do. Grado para poder seleccionarlos de acuerdo a las características requeridas en la muestra.
- Una vez que ya se seleccionaron a todos los estudiantes que cubrieron el criterio de selección (edad, sexo y promedio escolar) y que aceptaron participar, se clasificaron en dos grupos (Alto Rendimiento Académico: estudiantes con promedio de 9.5 a 10.0 y Bajo Rendimiento Académico: estudiantes con promedio de 6.0 a 6.5.) a los cuales , dentro de un salón de clases o auditorio, se les pidió que contestaran los 2 cuestionarios, el ECO y el EAT - Académico.
- Para responder el Cuestionario EAT se proporcionó a cada asistente una hoja de respuestas y un cuestionario, en la parte superior de la hoja de respuestas se les pidió a los estudiantes que anotaran su nombre, edad, sexo, grado que curso y el último promedio académico general.
- Las instrucciones para resolver el Cuestionario fueron las siguientes:  
“En el siguiente cuestionario encontrarán una serie de afirmaciones sobre los motivos que generan el éxito y fracaso en distintas situaciones académicas, en relación con cada una de las cuales deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que las personas pueden considerar las situaciones académicas desde diferentes puntos de vista.

Contesta honestamente, ya que esto no tendrá repercusiones en tu desempeño académico. Anota tus respuestas en la hoja asignada para ello. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación según la siguiente escala: 0 Completamente en

Desacuerdo; 1 En Desacuerdo; 2 Ni en Desacuerdo Ni en Acuerdo;  
3 De Acuerdo; 4 Completamente de Acuerdo”.

- Después de que el último sujeto finalizó el Cuestionario EAT se otorgó un espacio de descanso de 10 minutos para después continuar con el Cuestionario ECO.
- Para el cuestionario ECO se siguió un procedimiento similar al anterior: se proporcionó a cada asistente una hoja de respuestas y un cuestionario, en la parte superior de la hoja de respuestas se les pidió a los estudiantes que anotaran su nombre, edad, sexo, grado que cursa y el último promedio académico general.
- Las instrucciones para resolver el Cuestionario fueron las siguientes:

“A continuación se te presentan una serie de afirmaciones sobre los resultados que esperas obtener en tus estudios. En relación a cada una de ellas debes mostrar tu grado de desacuerdo o acuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que las personas pueden considerar las situaciones académicas desde diferentes puntos de vista.

Contesta honestamente, ya que esto no tendrá repercusiones en tu desempeño académico. Anota tus respuestas en la hoja asignada para ello. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación según la siguiente escala: 0 Completamente en Desacuerdo; 1 En Desacuerdo; 2 Ni en Desacuerdo Ni en Acuerdo; 3 De Acuerdo; 4 Completamente de Acuerdo”.

- Conforme los estudiantes iban terminando de contestar el cuestionario ECO se les proporcionaba una hoja de datos socioeconómicos la cual debían responder.
- Cuando los estudiantes terminaron las actividades descritas anteriormente, se les dio las Gracias por su tiempo y cooperación.



### CAPÍTULO 3

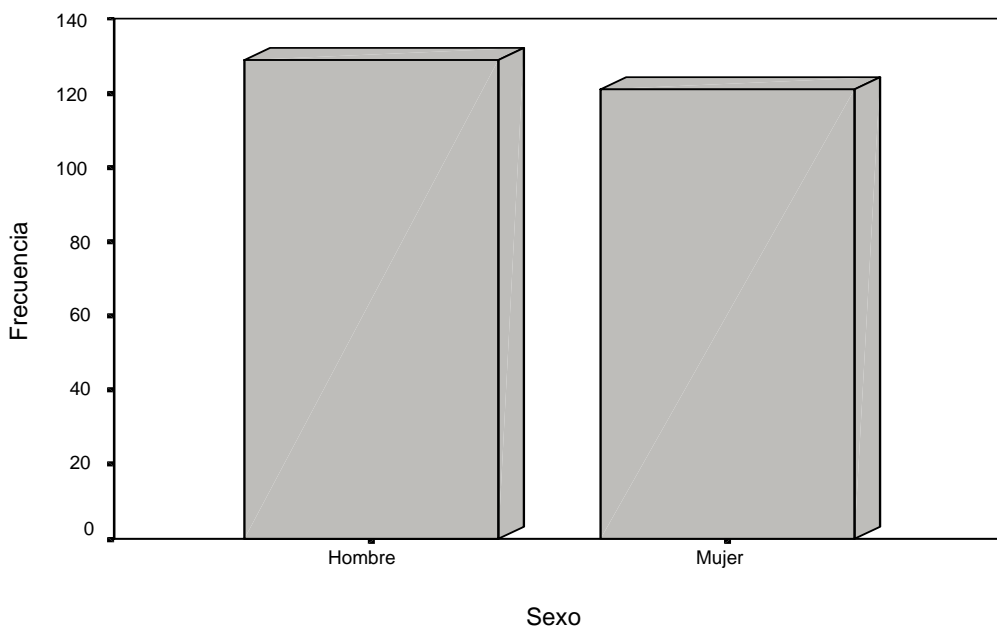
### RESULTADOS

Con el objeto de conocer las características de la muestra se aplicó a los datos la estadística descriptiva básica y, de acuerdo a ésta, se obtuvieron los siguientes resultados:

En la muestra conformada por 250 estudiantes del 2do. Grado de Educación Secundaria participaron 129 hombres (51.6%) y 121 mujeres (48.4%) (Tabla 1 y Gráfica 1) en un rango de edad de 12 años como mínimo y 14 años como máximo siendo la media 13.4 años.

**TABLA 1: Frecuencias y porcentajes de hombres y mujeres en relación a la muestra.**

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Hombres	129	51.6	51.6	51.6
Mujeres	121	48.4	48.4	100.0
Total	250	100.0	100.0	



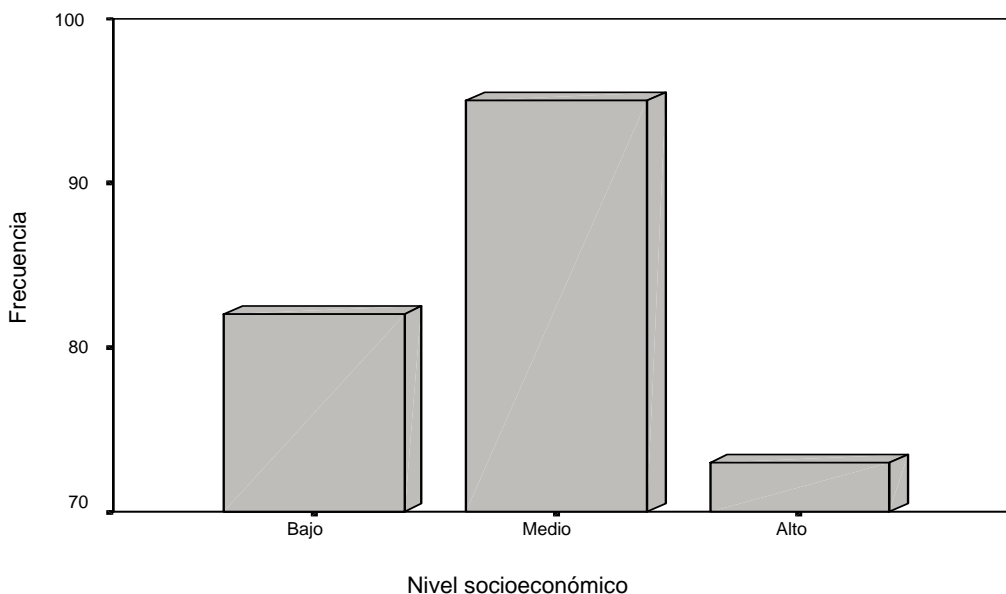
**GRAFICA 1**

En la gráfica se puede observar el porcentaje de participación en la muestra respecto a la variable sexo: 129 hombres (51.6%) y 121 mujeres (48.4%).

En la tabla 2 se observa el nivel de ingreso familiar de la muestra, la cual se distribuyó de la siguiente manera: para el nivel medio se obtuvo una frecuencia de 95 (38%) siendo el más alto, mientras que el nivel bajo y alto obtuvieron una frecuencia de 82 (32.8%) y 73 (29.2%) respuestas respectivamente.

**Tabla 2: Frecuencias y porcentajes del nivel de ingreso familiar obtenido de la muestra.**

NIVEL SOCIOECONÓMICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Bajo	82	32.8	32.8	32.8
Medio	95	38.0	38.0	70.8
Alto	73	29.2	29.2	100.0
Total	250	100.0	100.0	



**GRÁFICA 2:**

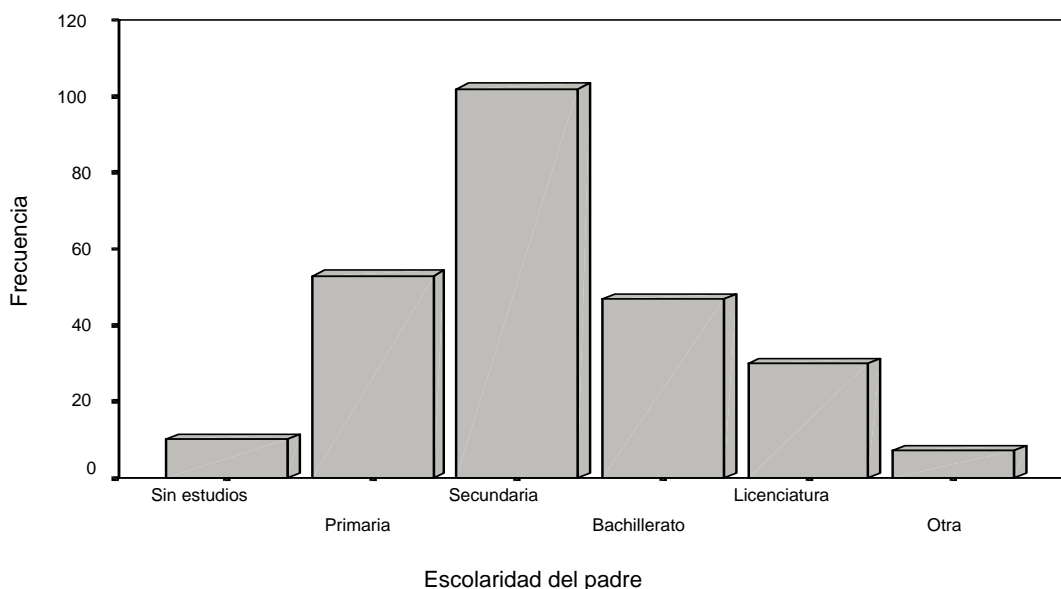
En la gráfica se observan los porcentajes obtenidos en la muestra con respecto al nivel de ingreso familiar: 95 respuestas (38%) siendo el más alto, mientras que el nivel bajo y alto obtuvieron una frecuencia de 82 (32.8%) y 73 (29.2%) respuestas respectivamente.

En cuanto a la Escolaridad del Padre y de la Madre los porcentajes se distribuyeron de la siguiente forma:

En la tabla 3 que indica la Escolaridad del Padre se observó que el nivel Secundaria presenta un porcentaje del 40.8%, lo que significa que existe un mayor número de personas que eligieron este nivel de escolaridad en comparación con los demás niveles tomados en cuenta para fines de esta investigación.

**TABLA 3: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la muestra con respecto a la variable escolaridad del padre**

ESCOLARIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin estudios	10	4.0	4.0	4.4
Primaria	53	21.2	21.2	25.6
Secundaria	102	40.8	40.8	66.4
Bachillerato	47	18.8	18.8	85.2
Licenciatura	30	12.0	12.0	97.2
Otra	7	2.8	2.8	100.0
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	



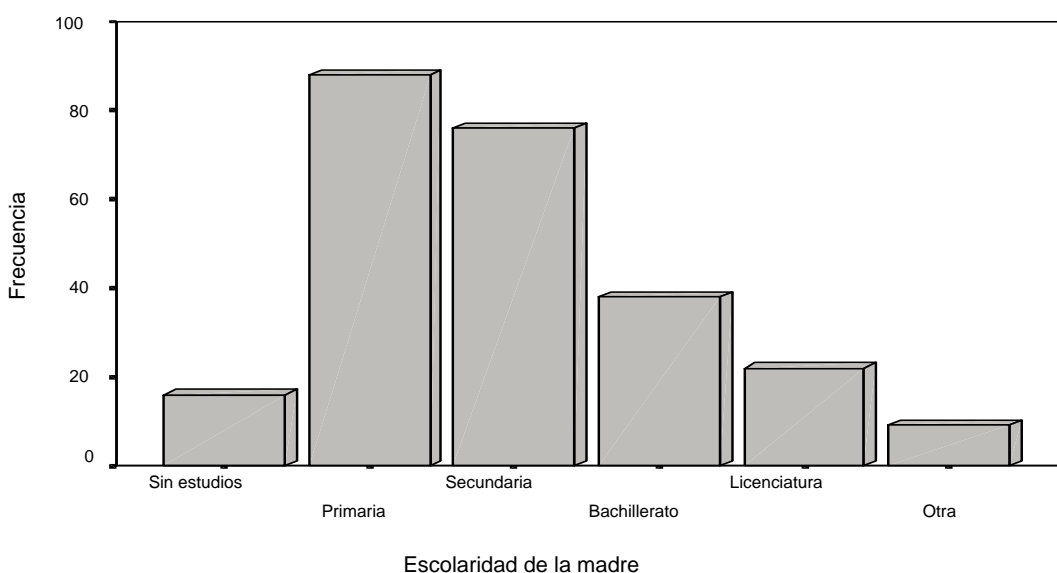
**GRÁFICA 3:**

En la gráfica se presentan las frecuencias obtenidas con respecto a la escolaridad del padre, la cual indica que el nivel Secundaria presenta una frecuencia de 102 (40.8%) siendo la mayor con respecto al resto de las opciones: Sin estudios frec. 10 (4%); Primaria frec. 53 (21.2%); Bachillerato frec. 47 (18.8%); Licenciatura frec. 30 (12%) y Otra frec. 7 (2.8%).

La tabla 4 indica la Escolaridad de la Madre, donde se observa que el nivel Primaria presenta un porcentaje del 35.2%, lo que manifiesta que existe un mayor número de personas que eligieron esta respuesta en comparación con los demás niveles de escolaridad tomados en cuenta para fines de esta investigación, aunque no muestra una diferencia tan marcada con respecto al nivel Secundaria el cual presenta un porcentaje del 30.4%.

**TABLA 4:** Frecuencias y porcentajes obtenidos en la muestra con respecto a la variable escolaridad de la madre.

ESCOLARIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin estudios	16	6.4	6.4	6.8
Primaria	88	35.2	35.2	42.0
Secundaria	76	30.4	30.4	72.4
Bachillerato	38	15.2	15.2	87.6
Licenciatura	22	8.8	8.8	96.4
Otra	9	3.6	3.6	100.0
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	



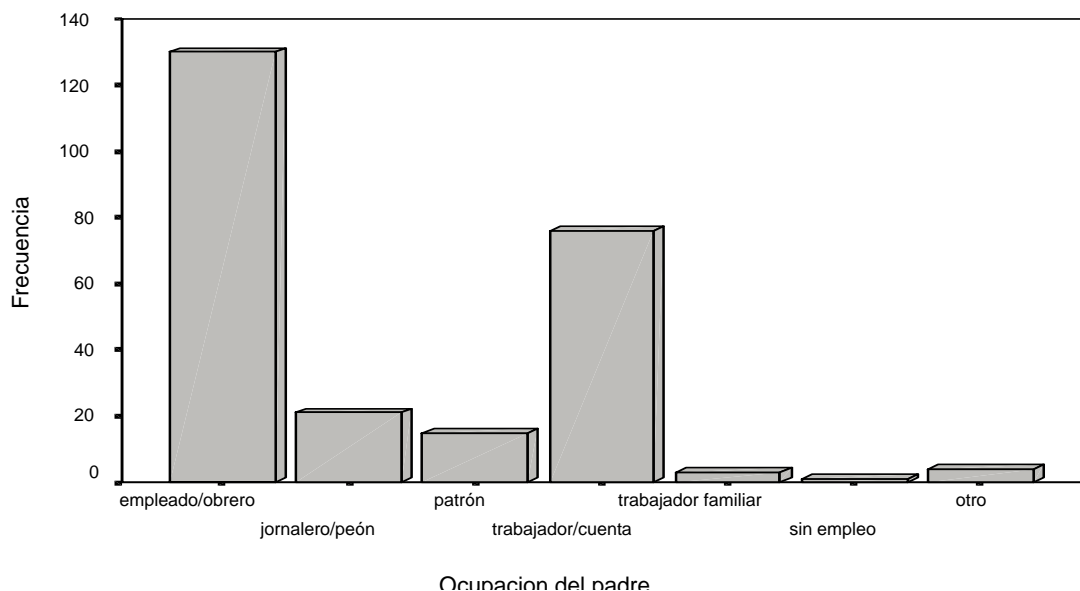
**GRÁFICA 3:**

En la gráfica se presentan las frecuencias obtenidas en la muestra con respecto a la variable escolaridad de la madre: el nivel Primaria presenta una frecuencia de 88 (35.2%) la cual se observa ligeramente mayor con respecto al resto de las opciones: Sin estudios frec. 16 (6.4%); Secundaria frec. 76 (30.4%); Bachillerato frec. 38 (15.2 %); Licenciatura frec. 22 (8.8%) y Otra frec. 9 (3.6%).

Para la variable Ocupación del Padre (Tabla 5 y Gráfica 5) los porcentajes se distribuyeron de la siguiente forma: La ocupación empleado/obrero muestra un porcentaje del 52% mientras que el 48% restante se distribuye entre las demás ocupaciones (jornalero/peón 8.4%, patrón 6%, trabajador por su cuenta 30.4%, trabajador familiar sin pago 1.2%, sin empleo .4%, otro 1.6%) lo cual muestra un rango de diferencia muy grande entre ellas con respecto a la primera.

**TABLA 5: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la muestra con respecto a la variable ocupación del padre**

OCUPACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
empleado/obrero	130	52.0	52.0	52.0
jornalero/peón	21	8.4	8.4	60.4
patrón	15	6.0	6.0	66.4
trabajador por su cuenta	76	30.4	30.4	96.8
trabajador familiar sin pago	3	1.2	1.2	98.0
sin empleo	1	.4	.4	98.4
otro	4	1.6	1.6	100.0
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	



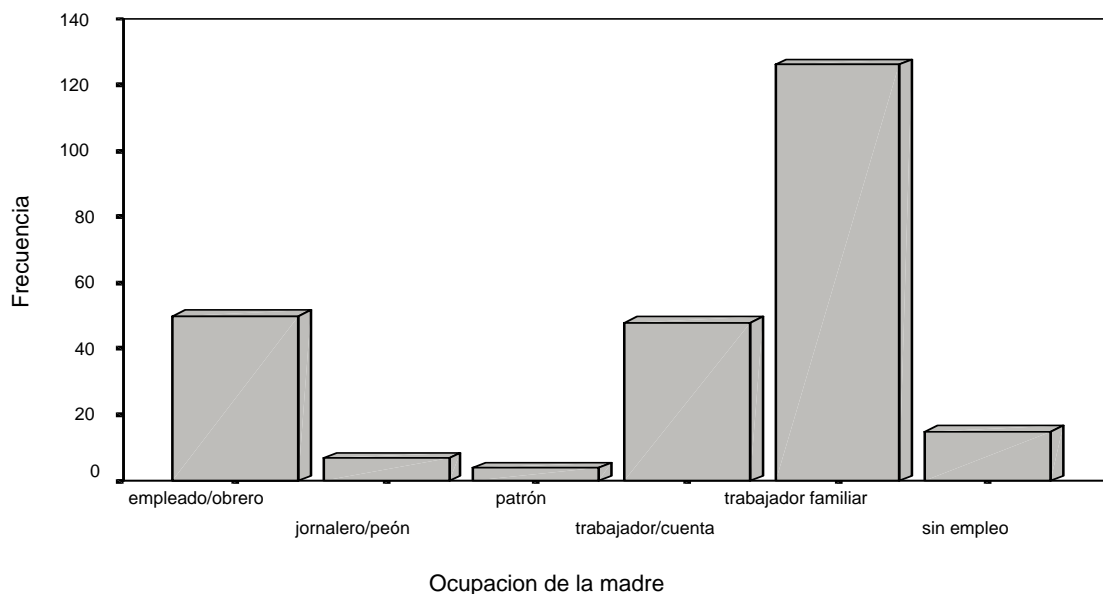
**GRÁFICA 5:**

En la gráfica se presentan las frecuencias obtenidas con respecto a la variable ocupación del padre en la cual empleado/obrero muestra un porcentaje del 52% (frec. 130) mientras que el 48% restante se distribuye entre las demás ocupaciones (jornalero/peón frec. 21, 8.4%; patrón frec. 15, 6%; trabajador por su cuenta frec. 76, 30.4%; trabajador familiar sin pago frec. 3, 1.2%; sin empleo frec. 1, .4%; y, otro frec. 4, 1.6%)

En la variable Ocupación de la Madre, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: La ocupación trabajador familiar sin pago abarca el 50.4% del total porcentual mientras que el 49.6% restante se distribuye entre las demás ocupaciones (jornalero/peón 2.8%, patrón 1.6%, trabajador por su cuenta 19.2%, empleado/obrero 20%, sin empleo 6%) lo que muestra un rango amplio de diferencia con respecto a la ocupación trabajador familiar sin pago .La TABLA 6 muestra los resultados anteriores.

**TABLA 6:** Frecuencias y porcentajes obtenidos de la muestra respecto a la variable ocupación de la madre.

<b>OCUPACION</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>PORCENTAJE VALIDO</b>	<b>PORCENTAJE ACUMULADO</b>
<b>empleado/obrero</b>	50	20.0	20.0	20.0
<b>jornalero/peón</b>	7	2.8	2.8	22.8
<b>patrón</b>	4	1.6	1.6	24.4
<b>trabajador por su cuenta</b>	48	19.2	19.2	43.6
<b>trabajador familiar sin pago</b>	126	50.4	50.4	94.0
<b>sin empleo</b>	15	6.0	6.0	100.0
<b>Total</b>	250	100.0	100.0	



**GRÁFICA 5:**

En la gráfica se presentan las frecuencias obtenidas con respecto a la variable ocupación de la madre en la cual trabajador familiar sin pago abarca el 50.4% (frec. 126) del total porcentual mientras que el 49.6% restante se distribuye entre las demás ocupaciones (jornalero/peón frec. 7, 2.8%; patrón 4, 1.6%; trabajador por su cuenta frec. 48, 19.2%; empleado/obrero frec. 50, 20%; sin empleo frec. 15, 6%)

Los 2 Cuestionarios de Evaluación se dividieron siguiendo el orden de las subescalas planteadas originalmente por los autores de los cuestionarios. El Cuestionario Estilos Atributivos - Académico (EAT-A) fue desarrollado, validado y confiabilizado por Jesús Alonso Tapia y José Carlos Sánchez García (1992) para medir los Estilos Atributivos que los y las estudiantes, con un rango de edad de 10 a 15 años, hacen a los éxitos y fracasos de su desempeño académico; y el Cuestionario Expectativas de Control (ECO) fue desarrollado por Jesús Alonso Tapia y Enrique Arce Saez (1992) quienes validaron y confiabilizaron el cuestionario con la finalidad de determinar en qué medida las atribuciones del pasado pueden influir en las expectativas de los resultados futuros y con qué regularidad pueden o no aparecer.

Dichas subescalas serán retomadas para un mejor manejo de los datos en las tablas y gráficas de los diferentes análisis de la siguiente manera:

***Cuestionario Estilos Atributivos (AET):***

EAT1: Externalización e Incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito;

EAT2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo;

EAT3: Atribución del éxito académico a la habilidad;

EAT4: Atribución del fracaso al profesor;

EAT5: Atribución del éxito al esfuerzo;

EAT6: Externalización e Incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; y

EAT7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad .

***Cuestionario Expectativas de Control (ECO):***

ECO1: Internalización del éxito versus Internalización del fracaso en Matemáticas;

ECO2: Ausencia de Control de los resultados académicos futuros;

ECO3: Internalización de los éxitos académicos;

ECO4: Internalización del fracaso versus Internalización del éxito en Historia;

ECO5: Internalización del éxito versus Internalización del fracaso en Español;

ECO6: Ausencia de Control de los éxitos futuros en los estudios en general;

ECO7: Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo;

ECO8: Controlabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general; y,

ECO9: Expectativas de éxito o de fracaso en los estudios basadas, respectivamente, en la percepción de competencia o incompetencia del profesor.



Para las hipótesis planteadas en esta investigación los resultados fueron los siguientes:

- **Hipótesis 1: “Existe relación entre las Creencias de Locus de Control y el rendimiento académico de los estudiantes adolescentes”**

Se utilizó una prueba de Correlación de Pearson para conocer la relación entre las variables tipo de Locus de Control y Rendimiento académico.

Para ilustrar los resultados obtenidos únicamente se retomarán las subescalas que muestran niveles altos de significancia.

**TABLA 7: Análisis de correlación de Pearson para las variables promedio Escolar y Creencias de Locus de Control**

		EAT 1	EAT 3	EAT 5	EAT 6	EAT 7	ECO 1	ECO 2	ECO 3	ECO 5	ECO 6	ECO 9
Promedio escolar	Correlación Pearson	-.158*	.170**	.178**	-.131*	-.333**	.490**	-.286**	.323**	.466**	-.148*	.465*
	Nivel de significancia (2 colas)	.012	.007	.005	.038	.000	.000	.000	.000	.000	.020	.000
	N	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Como se puede observar en la Tabla 7, únicamente los resultados arrojados en las subescalas 1, 3, 5, 6 y 7 del Cuestionario Estilos Atributivos y las subescalas 1, 2, 3, 5, 6 y 9 del Cuestionario Expectativas de Control presentan una correlación de baja a moderada con respecto al desempeño académico de los estudiantes adolescentes. Esto es, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas subescalas son más altas dependiendo del desempeño académico que presenten, es decir, a mayor desempeño mayor es el grado de Internalización y Controlabilidad de los éxitos y fracasos y mayor es su atribución al esfuerzo propio más que a la falta de habilidad, mientras que los datos arrojados por los alumnos de menor desempeño muestran que tanto

sus éxitos como sus fracasos son producto de situaciones que escapan de su control y que son consecuencia de factores externos como por ejemplo la buena o mala suerte.

Por otro lado, para conocer cómo se manifiestan las Creencias de Locus de Control dependiendo del tipo de Desempeño Académico se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes y los resultados fueron los siguientes:

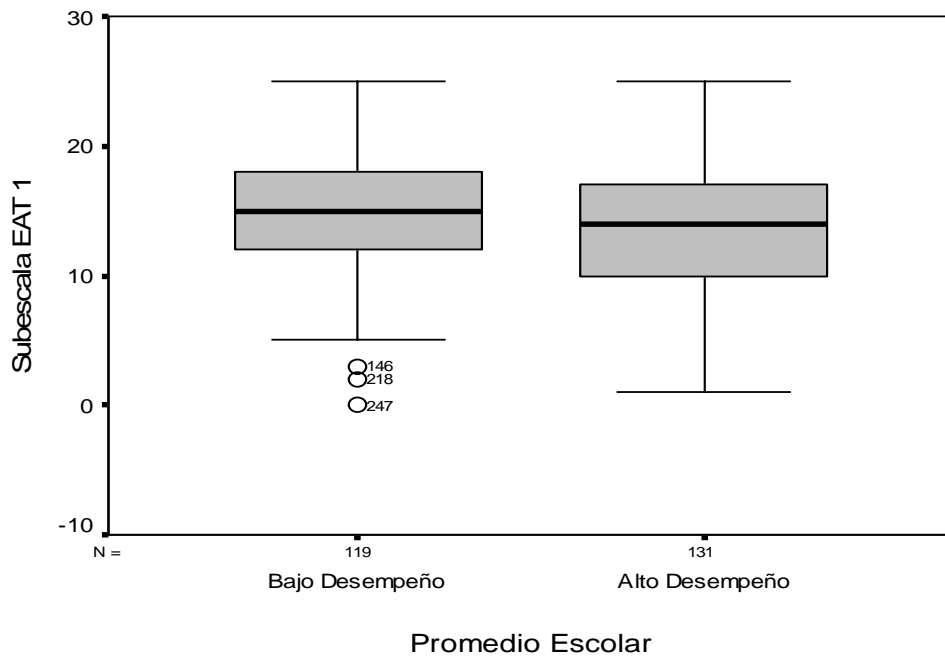
**TABLA 8: Resultados de la Prueba t de Student para muestras independientes de las variables Desempeño académico y Creencias de Locus de Control.**

	t	Grados de libertad	Sig. (2 colas)
<b>EAT 1</b>	2.173	248	.031
<b>EAT 3</b>	-2.278	248	.024
<b>EAT 5</b>	-2.199	248	.029
<b>EAT 6</b>	2.012	248	.045
<b>EAT 7</b>	4.777	248	.000
<b>ECO 1</b>	-7.807	223.742	.000
<b>ECO 2</b>	4.085	248	.000
<b>ECO 3</b>	-4.809	248	.000
<b>ECO 5</b>	-7.726	196.595	.000
<b>ECO 9</b>	-7.891	248	.000

De acuerdo con los resultados anteriores se observa que existen diferencias significativas entre los grupos de alto y bajo desempeño en las subescalas 1,3,5, 6 y 7 del Cuestionario Estilos Atributivos (EAT) lo cual indica que los alumnos de bajo desempeño muestran mayor grado de externalización e incontrolabilidad de sus éxitos y fracasos académicos atribuyéndolos principalmente a la mala suerte (subescalas 1 y 6), aunque, como se observa en la subescala 7, los alumnos de bajo desempeño muestran también una ligera tendencia a atribuir sus fracasos a la poca habilidad que poseen para realizar las actividades. Los resultados de las subescalas 3 y 5 muestran que

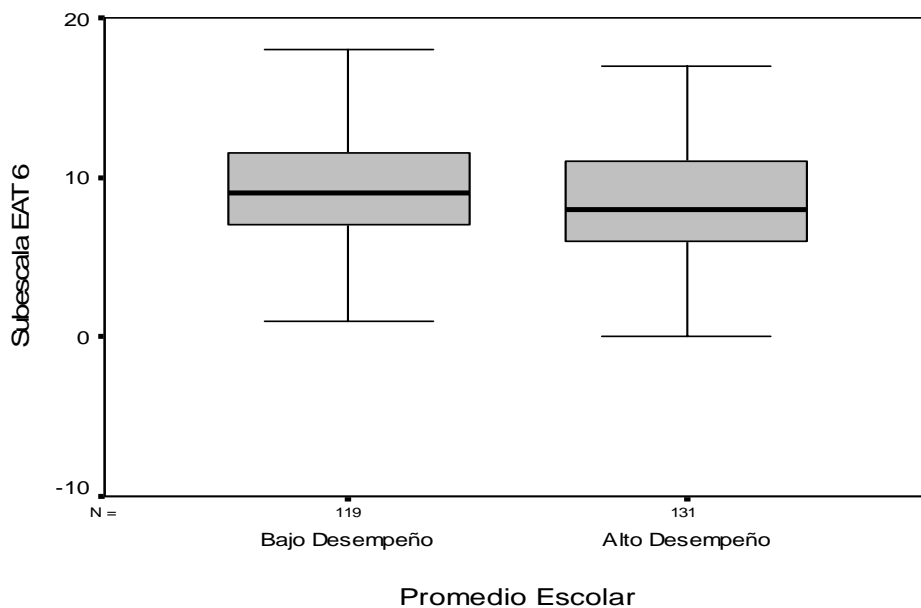
los alumnos de alto rendimiento atribuyen sus éxitos a circunstancias internas como lo son el esfuerzo y la habilidad.

A continuación se muestran las gráficas con los resultados obtenidos de dichas subescalas:



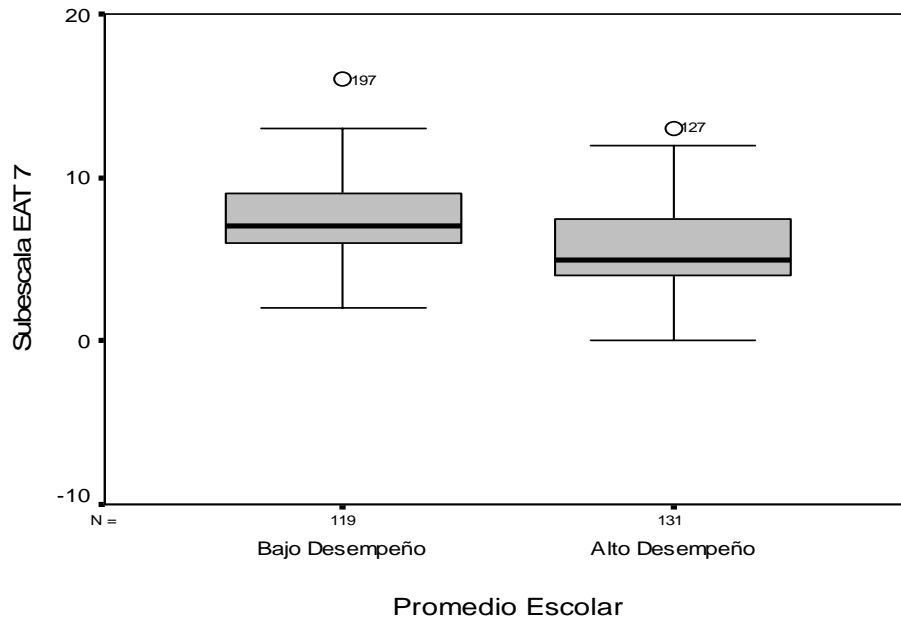
**GRÁFICA 8a:**

Como se observa en la gráfica existe una diferencia significativa entre las medias de los grupos de alto (M= 13.5191) y bajo desempeño (M= 14.8487), lo cual reporta que la externalización incontrolabilidad de los éxitos académicos tiende a varían de un grupo a otro.



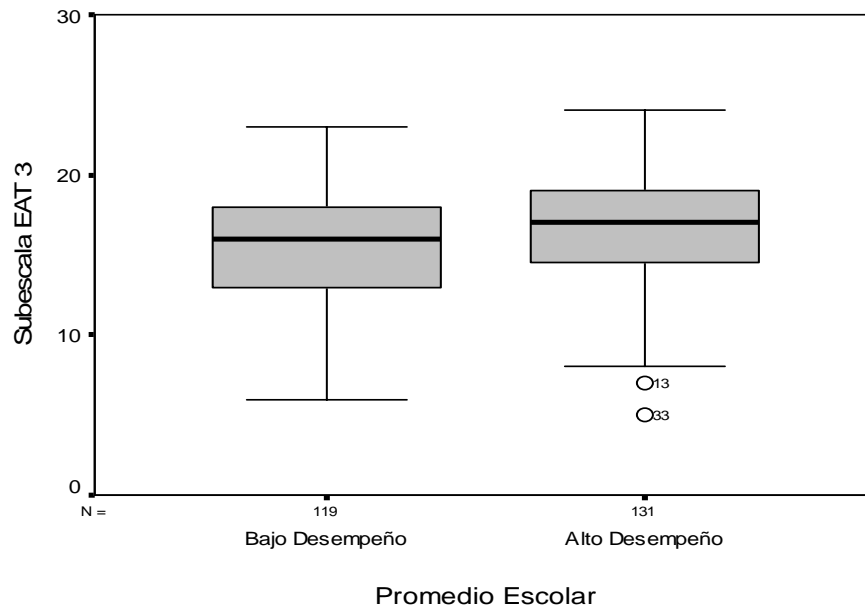
**GRÁFICA 8b:**

Como se observa en la gráfica existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .045$ ) entre las medias de los grupos de alto (M = 8.3511) y bajo desempeño (M = 9.2773), lo cual establece que existe una mayor tendencia hacia la externalización e incontrolabilidad de los fracasos académicos atribuidos a la mala suerte para el grupo de bajo rendimiento.



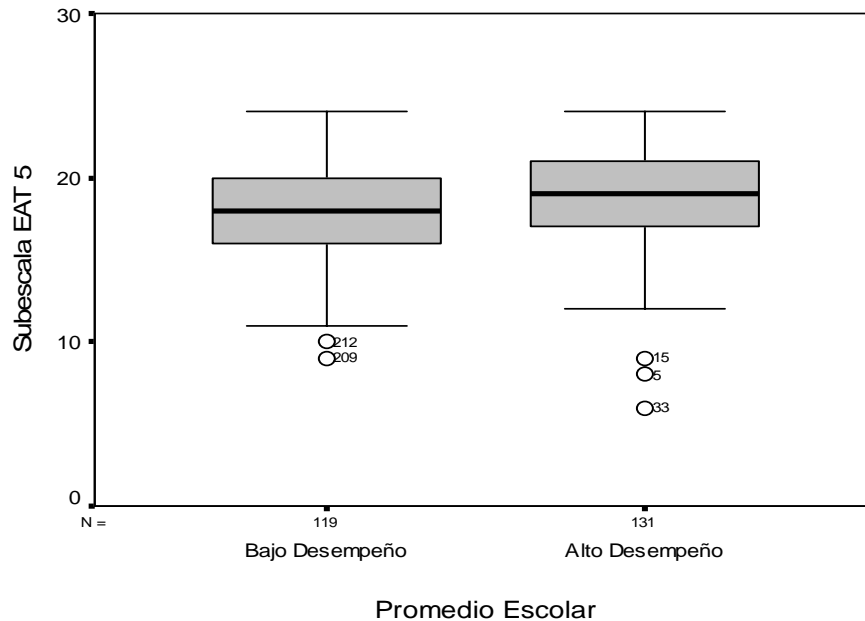
**GRÁFICA 8c:**

Como se observa en la gráfica existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 5.7557$ ) y bajo desempeño ( $M = 7.3782$ ), lo cual indica que la existe una mayor tendencia hacia la atribución del fracaso por falta de habilidad en los estudiantes de bajo desempeño.



**GRÁFICA 8d:**

En la gráfica se observan diferencias significativas ( $P(\alpha) = .024$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 16.5115$ ) y bajo desempeño ( $M = 15.5462$ ), lo cual advierte que los éxitos académicos atribuidos a la habilidad tienden a ser mayores en el grupo de alto desempeño.

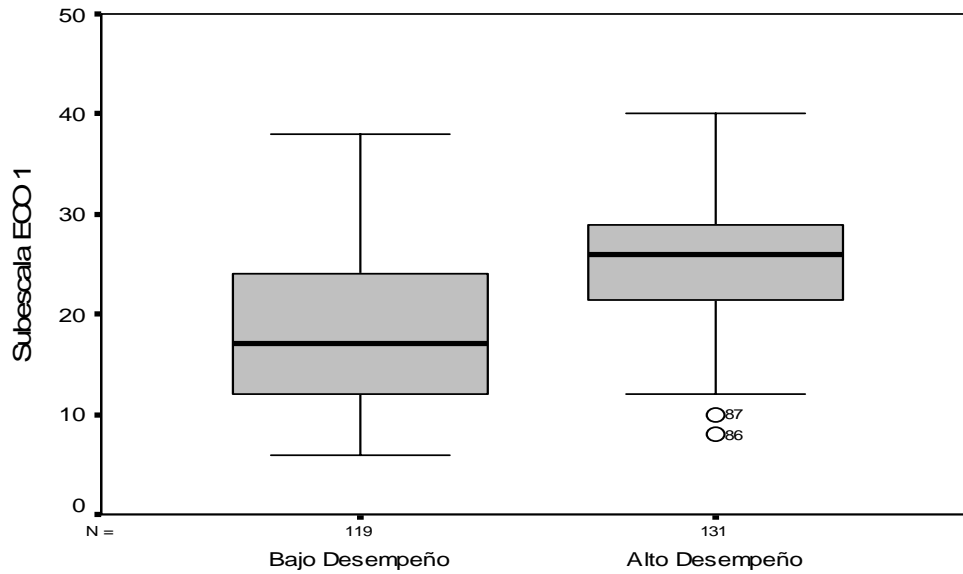


**GRÁFICA 8e:**

Como se aprecia en la gráfica existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .029$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 18.7789$ ) y bajo desempeño ( $M = 17.8908$ ), lo cual subraya que las atribuciones de los éxitos al esfuerzo tienden a ser mayores en el grupo de alto rendimiento.

Por otro lado, los resultados de la Prueba t que mostraron un nivel de significancia más alto se aprecian en las subescalas 1, 2, 3, 5 y 9 del Cuestionario Expectativas de Control (ECO), los cuales muestran que los estudiantes de alto rendimiento internalizan sus éxitos en asignaturas como Matemáticas y Español con mayor frecuencia que sus compañeros de bajo rendimiento (subescalas 1,3 y 5) los cuales, por el contrario, tienden a percibir un menor control sobre sus resultados académicos futuros (subescala 2). Por otro lado, el grupo de alto rendimiento tiende a situar sus expectativas de éxito o fracaso escolar en la percepción que tiene sobre la habilidad del profesor para impartir su clase (subescala 9).

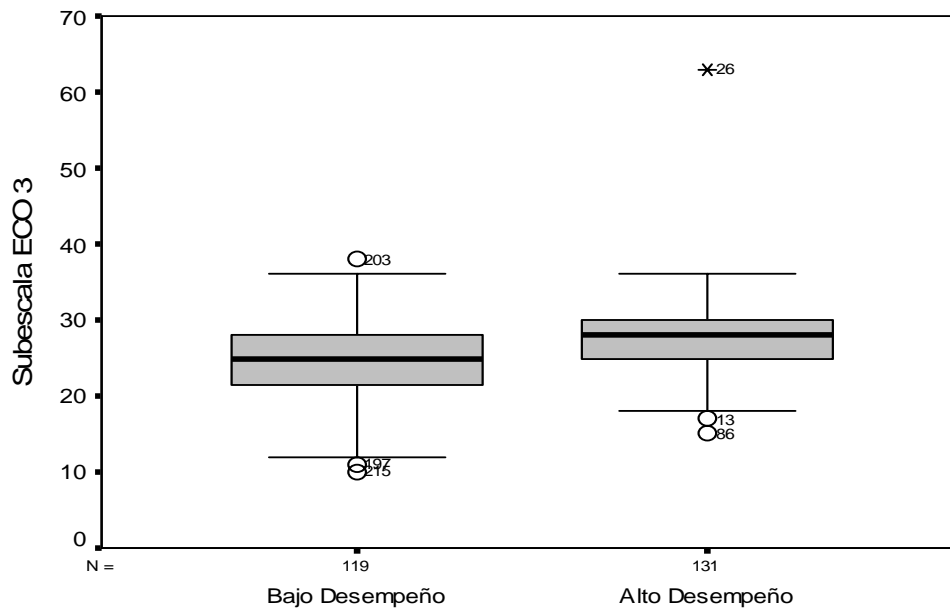
A continuación se muestran las gráficas con los resultados obtenidos de las subescalas 1, 2, 3, 5 y 9 del Cuestionario Expectativas de Control:



Promedio Escolar

**GRÁFICA 8f:**

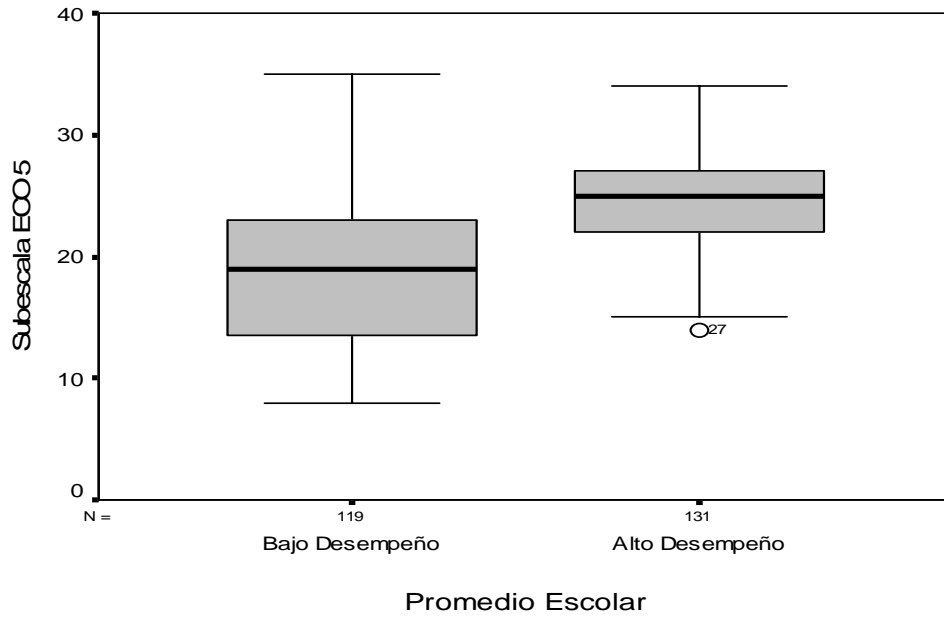
En la gráfica se observa que existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 25.3969$ ) y bajo desempeño ( $M = 18.5294$ ), lo cual denota que la internalización tanto de éxitos como de fracasos en la asignatura de Matemáticas tiende a ser mayor en los estudiantes de alto desempeño.



Promedio Escolar

**GRÁFICA 8g:**

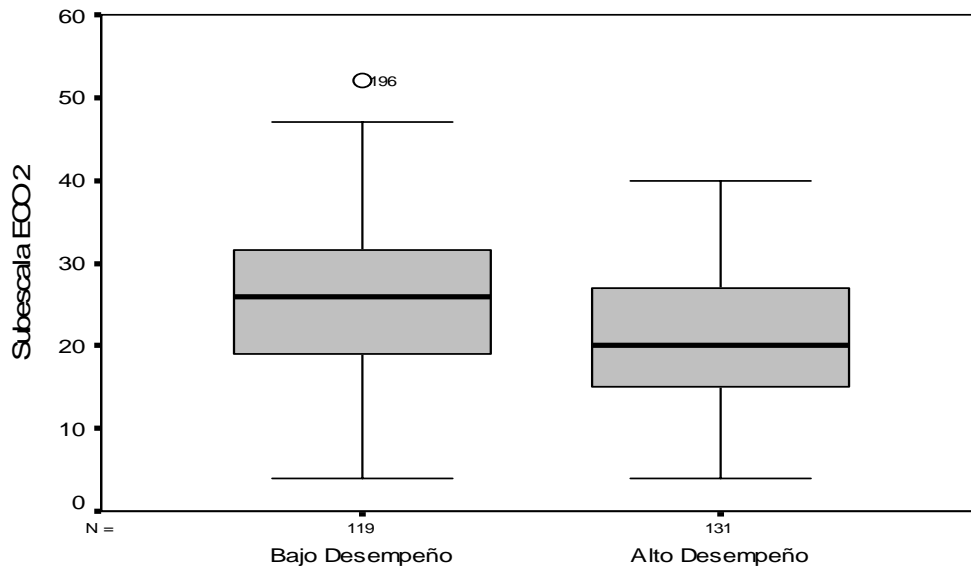
Como se observa en la gráfica existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 27.8625$ ) y bajo desempeño ( $M = 24.6050$ ), lo cual indica una tendencia mayor en la internalización de los éxitos académicos en el grupo de estudiantes de alto desempeño.



Promedio Escolar

**GRÁFICA 8h:**

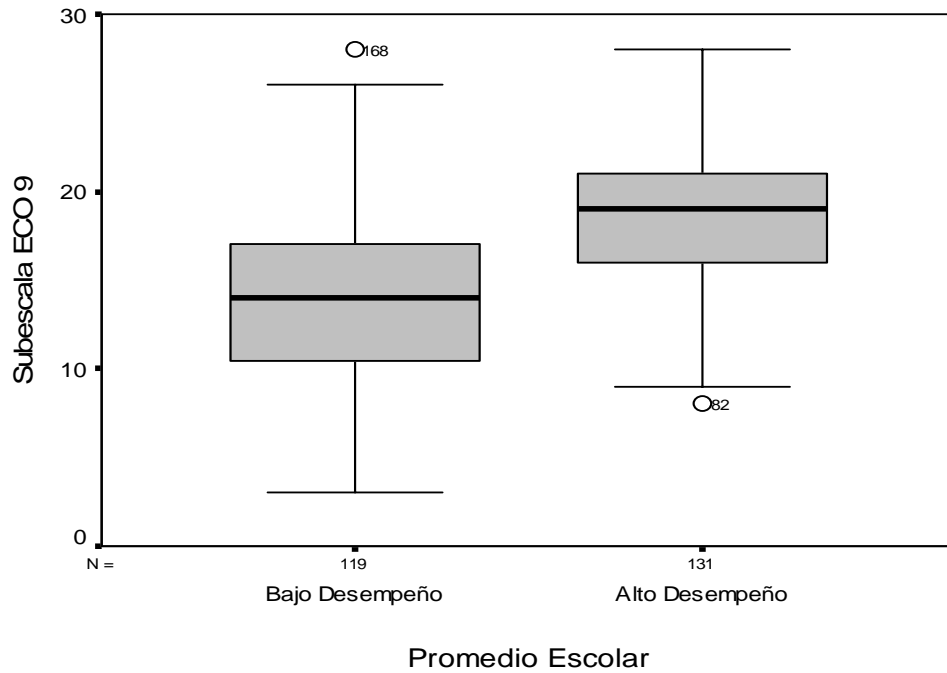
En la gráfica se observan las diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 24.4962$ ) y bajo desempeño ( $M = 19.0504$ ), las cuales denotan que la internalización de éxitos y fracasos en la asignatura de Español son mayores en el grupo de alto desempeño.



Promedio Escolar

**GRÁFICA 8i:**

Como se observa en la gráfica existen diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 20.8397$ ) y bajo desempeño ( $M = 25.3950$ ), estableciendo que la ausencia de control de los resultados académicos futuros es mayor para el grupo de bajo desempeño.



**GRÁFICA 8j:**

La gráfica muestra las diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) entre las medias de los grupos de alto ( $M = 18.2366$ ) y bajo desempeño ( $M = 13.8739$ ), lo cual subraya que las expectativas de éxitos y fracasos futuros en los estudios basadas en la percepción de la competencia o incompetencia del profesor es mayor en el grupo de alto rendimiento.



**Hipótesis 2: “Existe relación entre el nivel de ingreso económico familiar y el tipo de Creencias de Locus de Control de los estudiantes adolescentes.”**

Para analizar la correlación entre las variables “Ingreso económico familiar” y “Creencias de Locus de Control” se utilizó el Análisis de Correlación de Spearman y para ilustrar los resultados arrojados a partir de este análisis se retomarán aquellas subescalas cuyos niveles de significancia sean menores a .05 y .01.

**TABLA 8: Análisis de Correlación de Spearman para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control.**

		Nivel socioeconómico	
Coeficiente rho de Spearman	EAT3	Coeficiente de Correlación	.172**
		Sig. (2 colas)	.006
	EAT4	Coeficiente de Correlación	.127*
		Sig. (2 colas)	.045
	EAT5	Coeficiente de Correlación	.234**
		Sig. (2 colas)	.000
	ECO1	Coeficiente de Correlación	.173**
		Sig. (2 colas)	.006
	ECO3	Coeficiente de Correlación	.186**
		Sig. (2 colas)	.003
	ECO5	Coeficiente de Correlación	.252**
		Sig. (2 colas)	.000
	ECO9	Coeficiente de Correlación	.155*
		Sig. (2 colas)	.014

\*\* La Correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas).

\* La Correlación es significativa en el nivel .05 (2 colas).

Las subescalas en las que se presentan correlaciones pequeñas, bajas y medianas son las subescalas 3, 4 y 5 del Cuestionario Estilos Atributivos – Académico y las subescalas 1, 3, 5 y 9 del Cuestionario Expectativas de Control con respecto al nivel de ingreso económico familiar. Lo que se observa es que a un mayor nivel socioeconómico mayores son las expectativas de control e internalización de éxitos y fracasos de los estudiantes adolescentes en materias como Matemáticas y Español (subescalas 1, 3 y 5 de ECO), también se presenta una tendencia a atribuir los éxitos al esfuerzo y a la habilidad (subescala 3 y 4 de EAT).

En la subescala 5 de EAT se observa que a mayor nivel de ingreso familiar mayor es la tendencia a atribuir los fracasos al profesor y estos resultados se complementan con los de la subescala 9 del ECO en los que se observa la tendencia a percibir los éxitos y fracasos como consecuencia de la competencia o incompetencia del profesor.

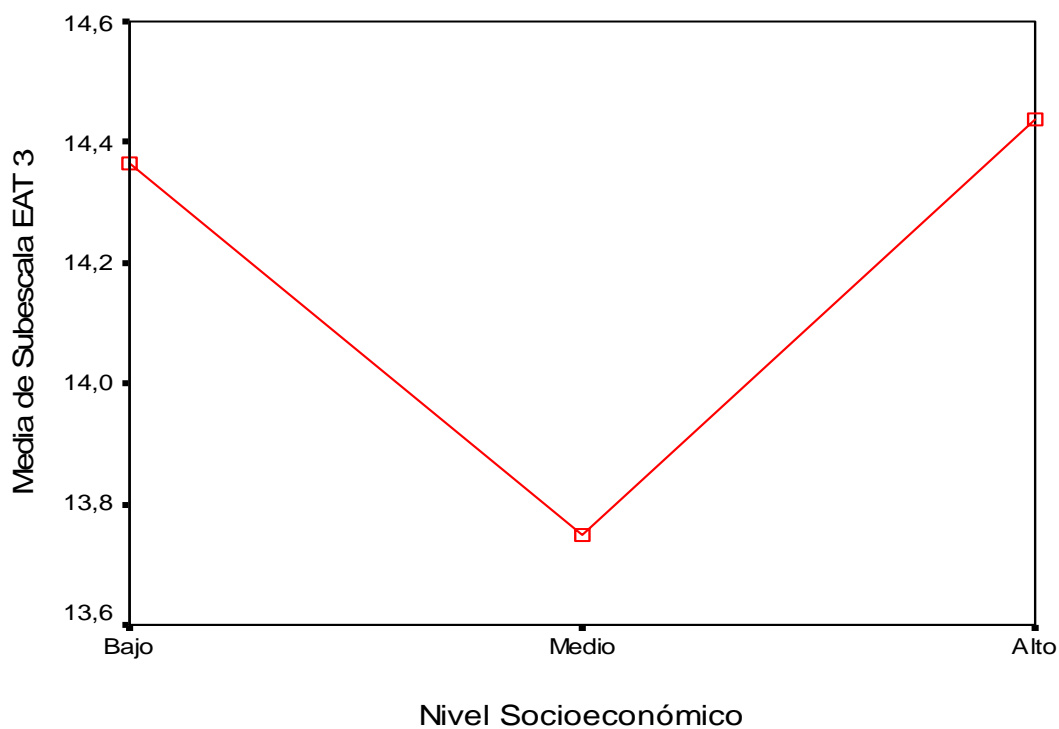
Por otro lado, para poder analizar el comportamiento de las Creencias de Locus de Control en los diferentes niveles de ingreso familiar de la muestra se aplicó un Análisis de Varianza más una prueba D.S.H. de Tukey para cada una de las subescalas.

Los resultados se presentan de la siguiente manera. En la Subescala 3 del Cuestionario Estilos Atributivos – Académico se presentan las mayores diferencias significativas entre los Grupos de Alto y Bajo nivel de ingreso lo cual indica que, efectivamente, el nivel de ingreso familiar contribuye a que los estudiantes atribuyan sus éxitos académicos como consecuencia de su habilidad para el estudio.

**TABLA 9a: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control. Subescala 3 del Cuestionario EAT: ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO A LA HABILIDAD.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
EAT3	Entre los grupos	97.886	2	48.943	4.418	.013
	Dentro de los grupos	2736.438	247	11.079		
	Total	2834.324	249			

D. S. H. de Tukey = 1.5780,  $P(\alpha) = .013$ , entre los grupos de alto y bajo nivel de ingresos.



**GRÁFICA 9a:**

Como se aprecia en la gráfica las diferencias significativas ( $P(\alpha) = .013$ ) que se encontraron fueron entre los grupos de nivel de ingresos bajo y nivel de ingresos alto, lo cual advierte sobre la diferencia entre estos dos niveles para atribuir los éxitos académicos a la propia habilidad.

La subescala 5 del mismo cuestionario (Estilos Atributivos - Académico) presenta diferencias entre los grupos de los diferentes niveles de ingreso familiar; es decir entre el grupo alto y bajo y entre el grupo alto y medio, lo cual indica que dependiendo del nivel de ingresos al que pertenezca el estudiante, mayores o menores serán las atribuciones de los éxitos académicos debidos al esfuerzo.

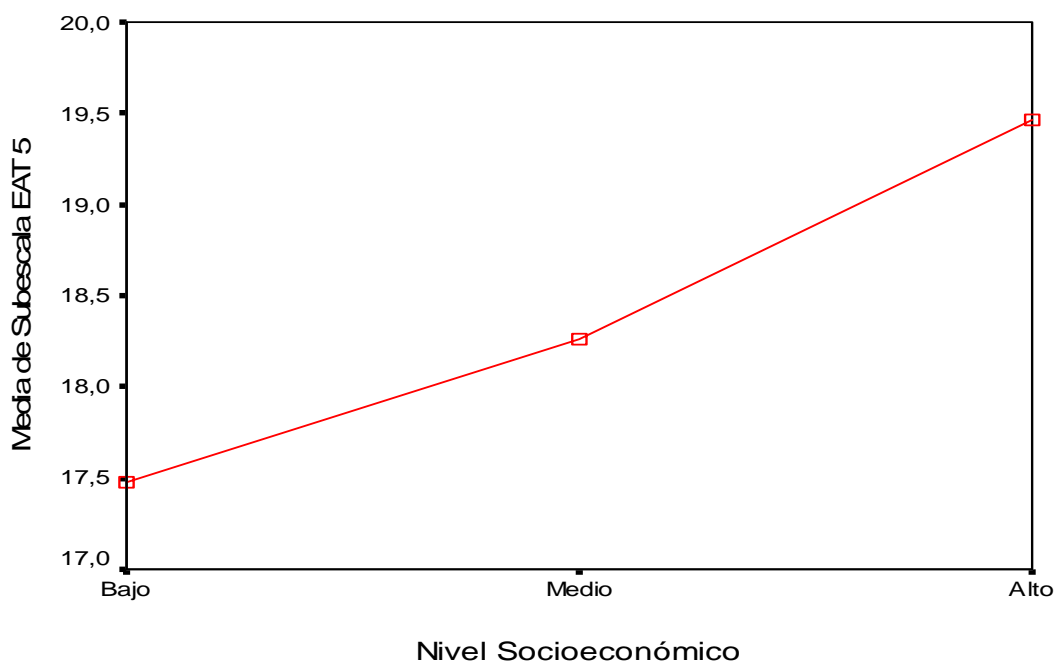
**TABLA 9b: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control.**

**Subescala 5 del Cuestionario EAT: ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO AL ESFUERZO.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
EAT5	Entre los grupos	154.279	2	77.140	7.883	.000
	Dentro de los grupos	2417.037	247	9.786		
	Total	2571.316	249			

D. S. H. de Tukey = 1.9901, P ( $\alpha$ ) = .000, entre los grupos de alto y bajo nivel de ingresos.

D. S. H. de Tukey = 1.2026, P ( $\alpha$ ) = .000, entre los grupos de alto y medio nivel de ingresos.



**GRÁFICA 9b:**

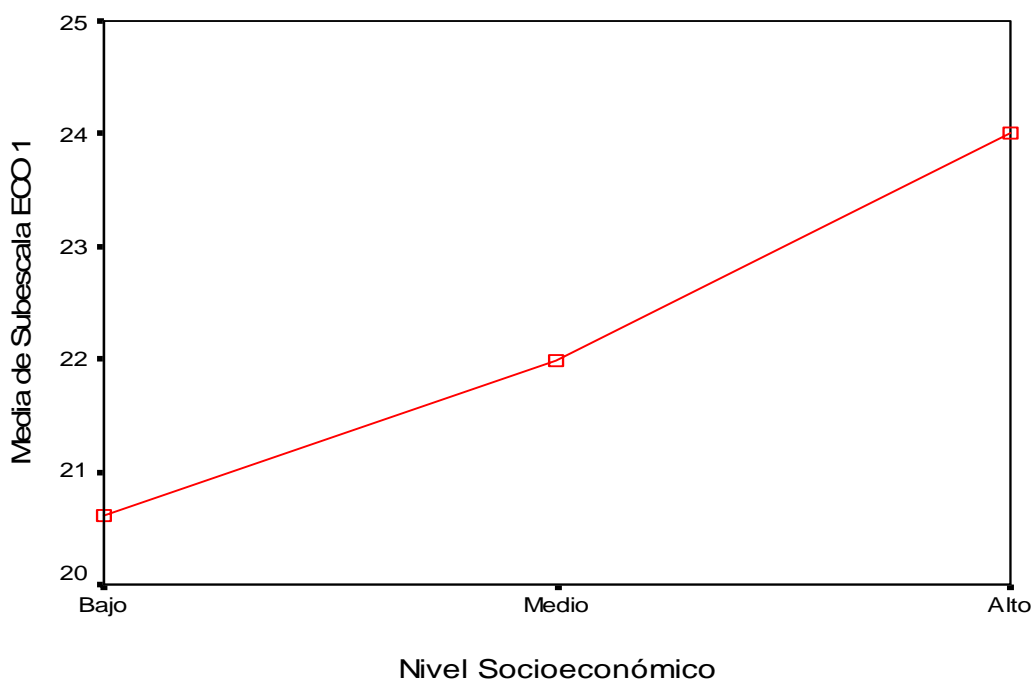
Como se observa en la gráfica las diferencias significativas (P ( $\alpha$ ) = .000) que se encontraron fueron entre los grupos de nivel de ingresos bajo y alto y entre los grupos de nivel medio y alto lo que indica la diferencia entre estos grupos para atribuir los éxitos académicos al esfuerzo.

En la subescala 1 del Cuestionario Expectativas de Control se presentan diferencias entre los grupos de alto y bajo nivel de ingreso familiar lo cual establece que el nivel de ingresos repercute en mayor o menor medida a la internalización de éxitos y fracasos en la Asignatura de Matemáticas.

**TABLA 9c: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control. Subescala 1 del Cuestionario ECO: INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO VS INTERNALIZACIÓN DEL FRACASO EN MATEMÁTICAS.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
ECO1	Entre los grupos	450.416	2	225.208	3.920	.021
	Dentro de los grupos	14189.488	247	57.447		
	Total	14639.904	249			

D. S. H. De Tukey = 3.4039, P ( $\alpha$ ) = .021, entre los grupos de alto y bajo nivel de ingresos.



**GRÁFICA 9c:**

En la gráfica se indican que las diferencias significativas (P ( $\alpha$ ) = .021) que se encontraron fueron entre los grupos de nivel de ingresos bajo y alto lo cual establece que entre estos dos grupos se presentan diferencias respecto a la internalización de éxitos y de fracasos en la asignatura de Matemáticas.

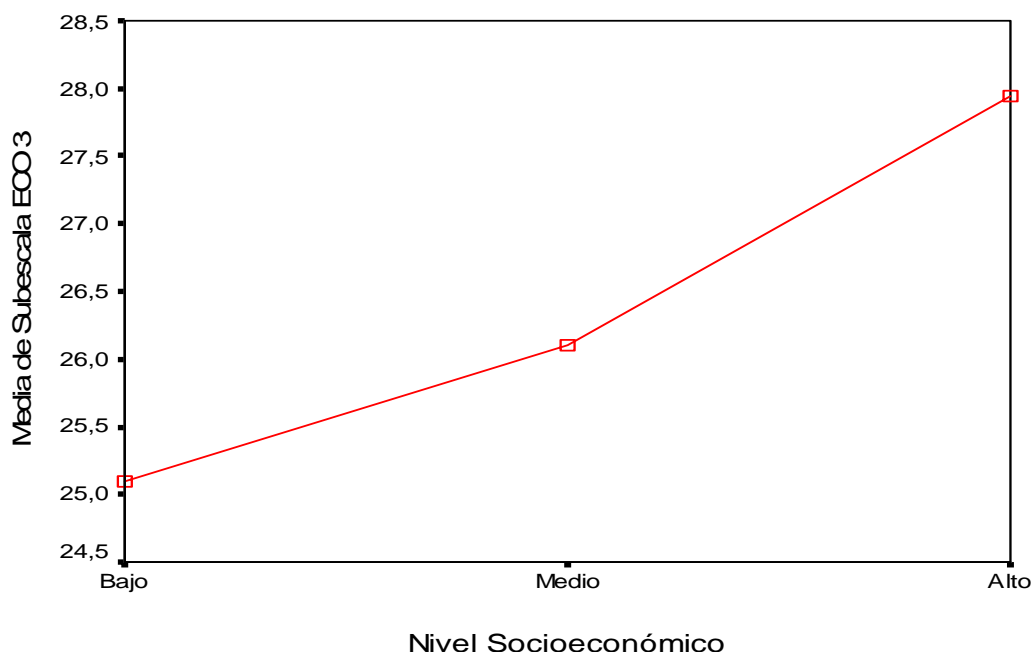
El análisis mostró que en la subescala 3 del Cuestionario Expectativas de Control también se presentan diferencias entre los grupos de alto y bajo nivel, advirtiendo que dicho nivel de ingreso implica un mayor o menor nivel de internalización de éxitos académicos por parte de los estudiantes.

**TABLA 9d: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control.**

**Subescala 3 del Cuestionario ECO: INTERNALIZACIÓN DE LOS ÉXITOS ACADÉMICOS**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
ECO3	Entre los grupos	319.716	2	159.858	5.309	.006
	Dentro de los grupos	7437.948	247	30.113		
	Total	7757.664	249			

D. S. H. de Tukey = 2.8476, P ( $\alpha$ ) = .006, entre los grupos de alto y bajo nivel de ingresos.



**GRÁFICA 9d:**

En esta gráfica se muestran las diferencias (P ( $\alpha$ ) = .006) encontradas entre los grupos de nivel de ingresos bajo y alto señalando que entre estos grupos existen diferencias respecto a la internalización de los éxitos obtenidos académicamente.

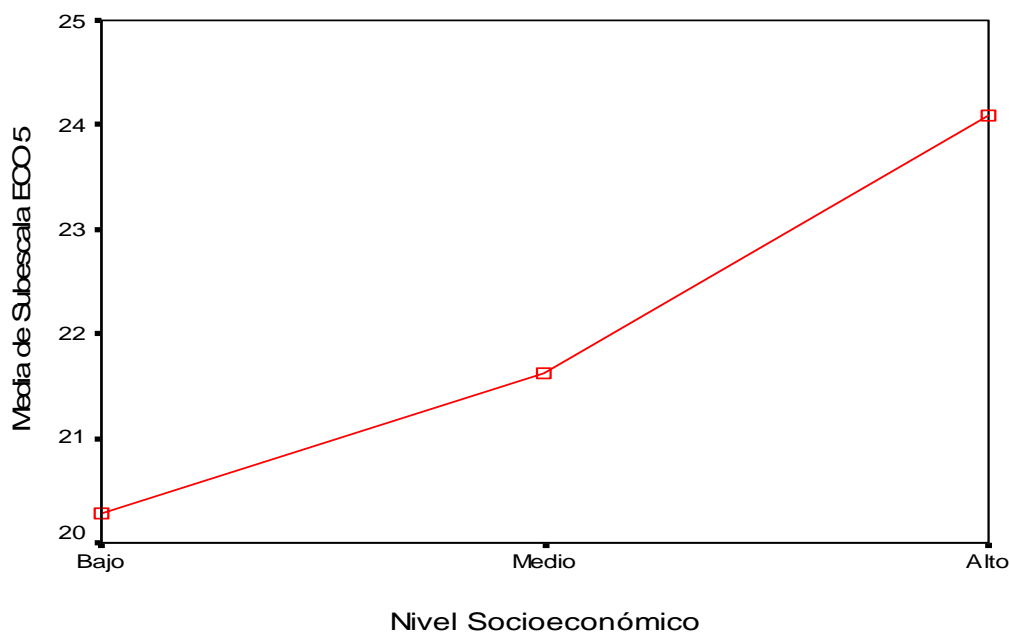
Finalmente, la subescala 5 del Cuestionario ECO destaca las diferencias entre los grupos de los diferentes niveles de ingreso familiar (alto – bajo; alto – medio), lo cual marca que los niveles de internalización tanto de los éxitos como de los fracasos en la asignatura de Español varían según el ingreso económico familiar al que se tiene acceso.

**TABLA 9e: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Nivel de ingreso familiar y Creencias de Locus de Control. Subescala 5 del Cuestionario ECO: INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO VS INTERNALIZACIÓN DEL FRACASO EN ESPAÑOL.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
ECO5	Entre los grupos	574.461	2	287.230	8.201	.000
	Dentro de los grupos	8651.235	247	35.025		
	Total	9225.696	249			

D. S. H. de Tukey = 3.8154,  $P(\alpha) = .000$ , entre los grupos de alto y bajo nivel de ingresos.

D. S. H. de Tukey = 2.4748,  $P(\alpha) = .000$ , entre los grupos de alto y medio nivel de ingresos.



**GRÁFICA 9e:**

Como se observa en la gráfica las diferencias significativas ( $P(\alpha) = .000$ ) que se encontraron fueron entre los grupos de nivel de ingresos bajo y alto y entre los grupos de nivel medio y alto lo cual indica que existen diferencias entre estos dos pares de grupos para internalizar los éxitos y fracasos en la asignatura de Español.

**Hipótesis 3: “Existe relación entre la Escolaridad de los padres y el tipo de Locus de Control que poseen los estudiantes adolescentes”.**

El análisis estadístico que se utilizó para esta hipótesis fue Correlación de Spearman y los resultados que se obtuvieron se muestran en la siguiente Tabla:

**TABLA 10: Análisis de Correlación de Spearman para las variables “Escolaridad del padre y la madre” y “Creencias de Locus de Control”.**

			Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre
Coeficiente rho de Spearman	EAT6	Coeficiente de Correlación	-.074	-.140*
		Sig. (2 colas)	.241	.027
		N	250	250
	EAT2	Coeficiente de Correlación	.033	.110
		Sig. (2 colas)	.600	.084
		N	250	250
	ECO8	Coeficiente de Correlación	-.084	-.110
		Sig. (2 colas)	.184	.084
		N	250	250

\* La Correlación es significativa en el nivel .05 (2 colas).

De acuerdo con los resultados de la tabla anterior, únicamente la subescala 6 del Cuestionario Estilos Atributivos – Académico (EAT) presenta una correlación pequeña con respecto a la Escolaridad de la Madre. Esto indica que el nivel de escolaridad de la madre influye a que exista menor externalización e incontrolabilidad de los fracasos cuando éstos son atribuidos a la mala suerte. Las subescalas 2 del Cuestionario EAT y 8 del Cuestionario ECO presentan correlaciones pequeñas con la misma variable ( $\rho_{2} = .110$ ,  $P(\alpha)_{2} = .084$ ;  $\rho_{8} = -.110$ ,  $P(\alpha)_{8} = .084$ ) lo cual insinúa que a una mayor escolaridad de la madre mayores son las posibilidades de atribuir los fracasos académicos a consecuencia de la falta de esfuerzo y menores son los niveles de control sobre fracasos futuros en los estudios.



La variable Escolaridad del padre no presenta correlaciones con alguna de las subescalas de los 2 cuestionarios.

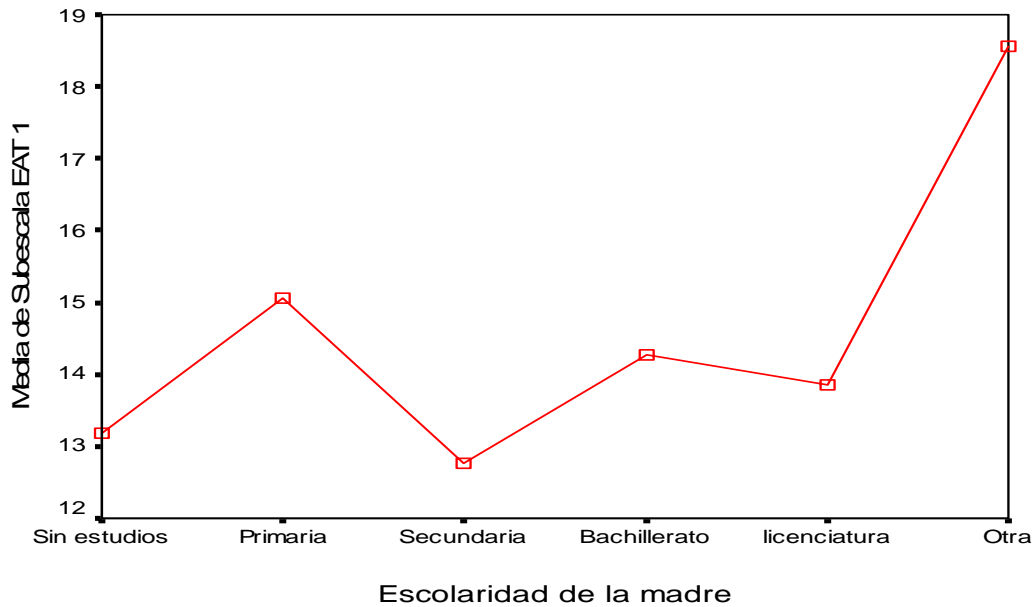
Por otro lado, para poder analizar el comportamiento de las Creencias de Locus de Control de los estudiantes en las diferentes escolaridades tanto de la madre como del padre se aplicó un Análisis de Varianza y D.S.H. de Tukey.

Para la variable Escolaridad del padre no hubo alguna relación estadísticamente significativa relacionada con las Creencias de Locus de Control.

Mientras que para la variable Escolaridad de la madre la subescala 1 del Cuestionario EAT presenta un nivel de significancia alto ( $P(\alpha)_1 = .006$ ) lo cual denota que existen diferencias entre los niveles de escolaridad que podrían hacer variar la externalización e incontrolabilidad de los éxitos académicos.

**TABLA 11: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Escolaridad de la madre y Creencias de Locus de Control. Subescala 1 del Cuestionario EAT: EXTERNALIZACIÓN E INCONTROLABILIDAD DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS, FUNDAMENTALMENTE EL ÉXITO.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
EAT1	Entre los grupos	420.277	6	70.046	3.105	.006
	Dentro de los grupos	5481.947	243	22.559		
	Total	5902.224	249			



**GRÁFICA 11:**

Como se observa en la gráfica la Subescala 1 del Cuestionario EAT presenta un nivel de significancia ( $P(\alpha) = .006$ ) lo cual denota que existen diferencias entre los niveles de escolaridad que podrían hacer variar la externalización e incontrolabilidad de los éxitos académicos.

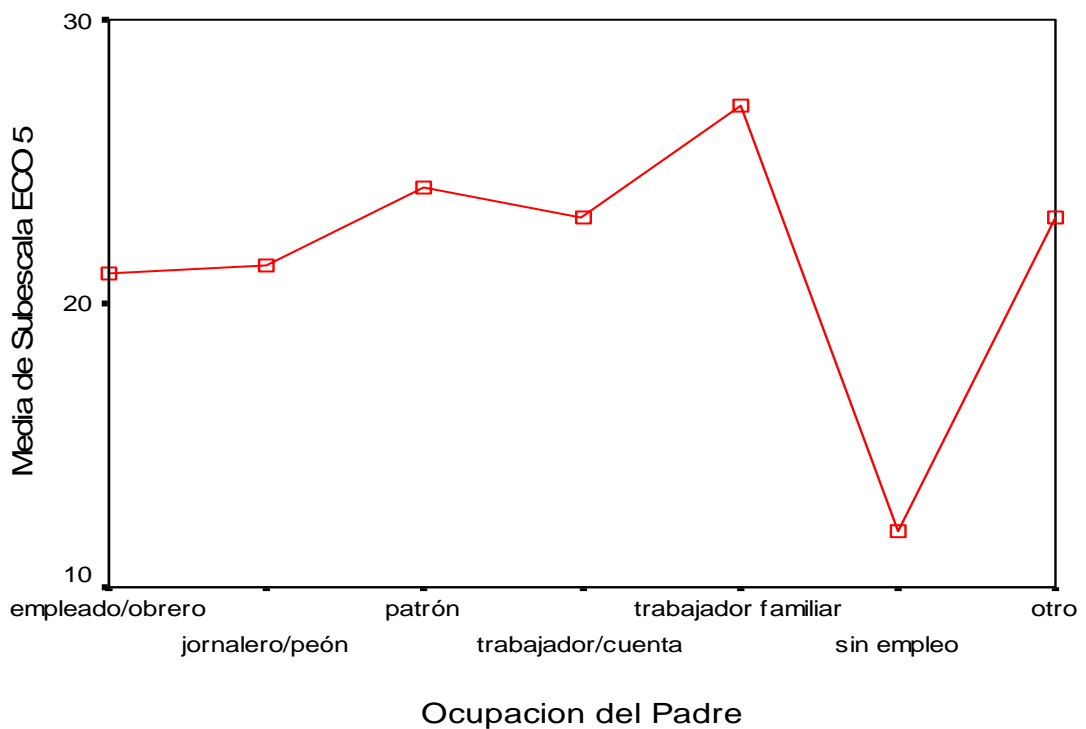
***Hipótesis 4: “Existe relación entre la ocupación de los padres y el tipo de Locus de Control que poseen los estudiantes adolescentes”***

El análisis estadístico que se utilizó para establecer la relación entre las variables Ocupación de los padres y Tipo de Locus de Control fue un Análisis de Varianza y la correspondiente D. S. H. de Tukey y los resultados que se obtuvieron se muestran a continuación.

Para la Ocupación del Padre únicamente la subescala 5 del Cuestionario Expectativas de Control mostró un nivel de significancia de .055 lo cual insinúa que existen diferencias entre las distintas categorías de la variable Ocupación del Padre que, a su vez, actúan sobre los niveles de internalización tanto de éxitos como de fracasos en la asignatura de Español.

**TABLA 12: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Ocupación del Padre y Creencias de Locus de Control. Subescala 5 del Cuestionario ECO: INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO VS INTERNALIZACIÓN DEL FRACASO EN ESPAÑOL.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
<b>ECO5</b>	<b>Entre los grupos</b>	452.178	6	75.363	2.087	.055
	<b>Dentro de los grupos</b>	8773.518	243	36.105		
	<b>Total</b>	9225.696	249			



**GRÁFICA 12:**

Como se observa en la gráfica la Subescala 5 del Cuestionario ECO presenta un nivel de significancia de .055 lo cual insinúa una tendencia a diferenciar entre las distintas ocupaciones que podrían hacer variar la internalización de los éxitos y fracasos en la asignatura de Español.

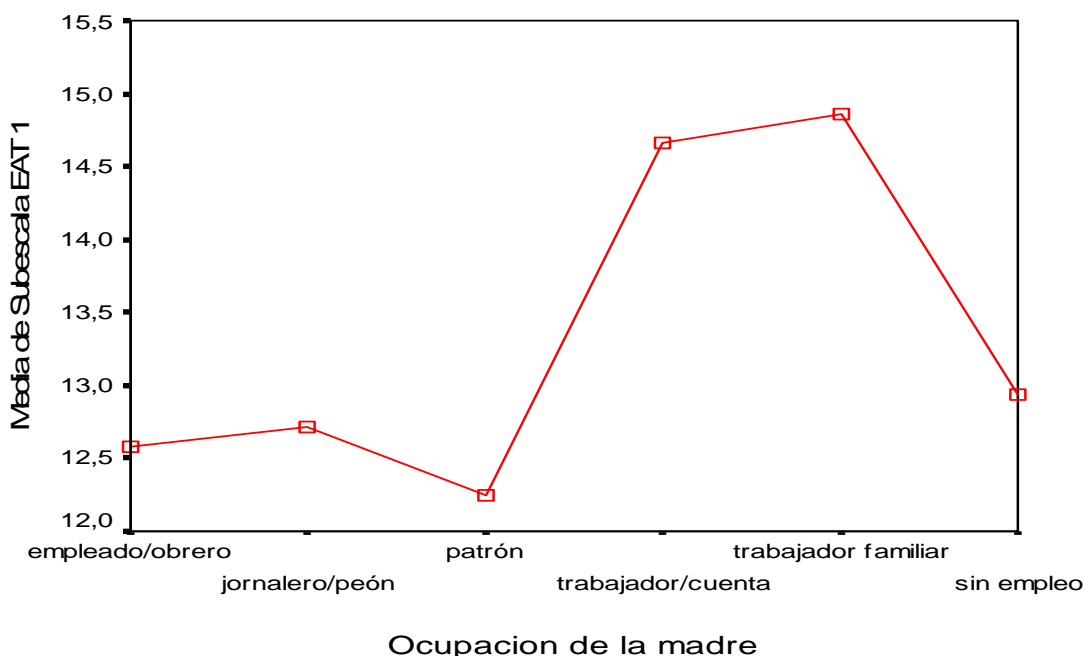
Por otra parte, a la variable Ocupación de la madre también se aplicó un Análisis de Varianza más una prueba D.S.H. de Tukey para cada una de las subescalas.

Los resultados se presentan de la siguiente manera. En la subescala 1 del Cuestionario Estilos Atributivos – Académico se presentan diferencias significativas ( $P(\alpha)_1 = .058$ ) entre los grupos Trabajador Familiar sin pago y Empleado/Obrero lo cual sugiere que dependiendo de la ocupación que desarrolle la madre mayor o menor será el nivel de externalización e incontrolabilidad de los éxitos académicos en los estudiantes.

**TABLA 13a: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Ocupación de la Madre y Creencias de Locus de Control. Subescala 1 del Cuestionario EAT: EXTERNALIZACIÓN E INCONTROLABILIDAD DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS, FUNDAMENTALMENTE EL ÉXITO**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
EAT1	Entre los grupos	251.559	5	50.312	2.173	.058
	Dentro de los grupos	5650.665	244	23.158		
	Total	5902.224	249			

D. S. H. de Tukey = 2.2850,  $P(\alpha) = .058$ , entre los grupos Trabajador Familia sin pago y Empleado/ Obrero



**GRÁFICA 13a:**

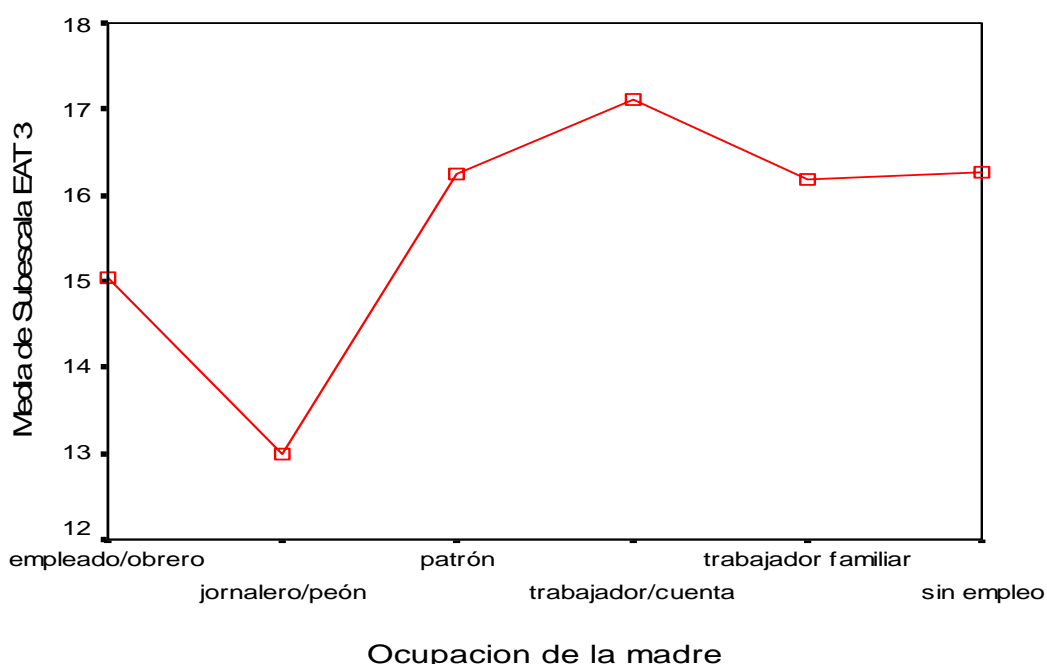
Como se observa en la gráfica la Subescala 1 del Cuestionario EAT presenta un nivel de significancia de .058 entre los grupos Trabajador familiar sin pago y Empleado/Obrero lo cual insinúa que dependiendo de la ocupación que desarrolle la madre mayor o menor será el nivel de externalización e incontrolabilidad de los éxitos académicos en los estudiantes.

En la subescala 3 del cuestionario Estilos Atributivos se muestran diferencias significativas, respecto al resto de las subescalas, entre los grupos Trabajador por su Cuenta - Empleado/Obrero y entre los grupos Trabajador por su Cuenta – Jornalero/Peón lo cual establece que a partir de las ocupación desempeñada por la madre las atribuciones hechas por los estudiantes sobre sus éxitos académicos como consecuencia la habilidad varían en menor o mayor grado.

**TABLA 13b: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Ocupación de la Madre y Creencias de Locus de Control. Subescala 3 del Cuestionario EAT: ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO ACADÉMICO A LA HABILIDAD**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
EAT3	Entre los grupos	172.813	5	34.563	3.169	.009
	Dentro de los grupos	2661.511	244	10.908		
	Total	2834.324	249			

D. S. H. de Tukey = 2.0642, P ( $\alpha$ ) = .009, entre los grupos Trabajador por su cuenta y Empleado/ Obrero  
D. S. H. de Tukey = 4.1042, P ( $\alpha$ ) = .009, entre los grupos Trabajador por su cuenta y Jornalero/ Peón



**GRÁFICA 13b:**

Como se observa en la gráfica la Subescala 3 del Cuestionario EAT presenta un nivel de significancia de .009 entre los pares trabajador por su cuenta y empleado/obrero; y trabajador por su cuenta y jornalero/peón lo cual indica que existen diferencias entre estos grupos las cuales inciden en la atribución de los éxitos académicos a la habilidad.

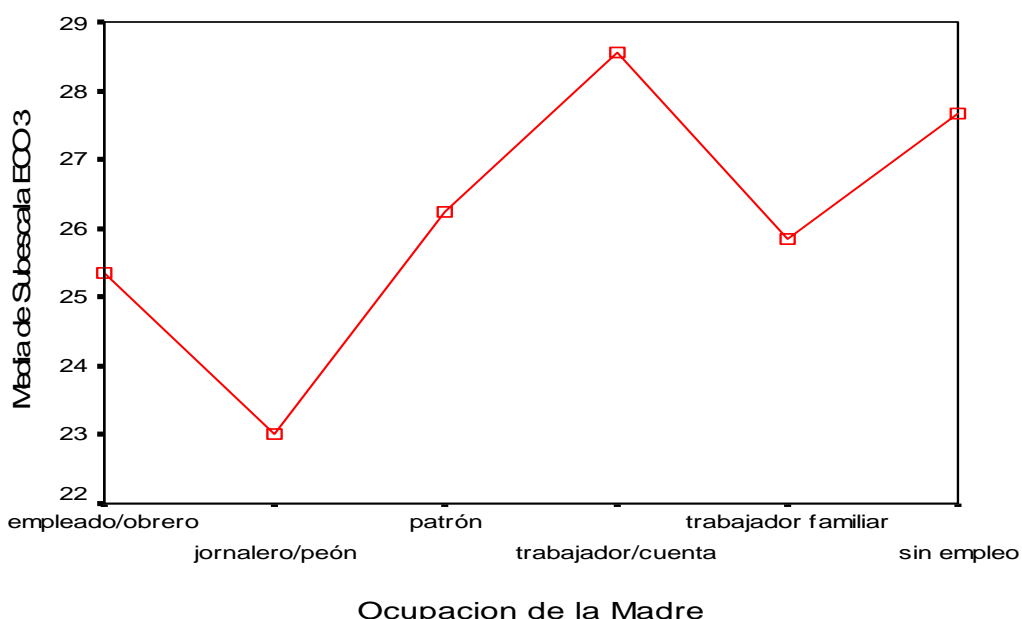
Los resultados obtenidos en la subescala 3 del Cuestionario Expectativas de Control mostraron diferencias significativas entre los grupos Trabajador por su Cuenta - Empleado/Obrero y entre los grupos Trabajador por su Cuenta – Trabajador Familiar sin pago lo cual revela que a partir de la ocupación de la madre se presenta una mayor o menor internalización de los éxitos académicos por parte de los estudiantes.

**TABLA 13c: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Ocupación de la Madre y Creencias de Locus de Control.**

**Subescala 3 del Cuestionario ECO: INTERNALIZACIÓN DE LOS ÉXITOS ACADÉMICOS**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
ECO3	Entre los grupos	418.820	5	83.764	2.785	.018
	Dentro de los grupos	7338.844	244	30.077		
	Total	7757.664	249			

D. S. H. de Tukey = 3.2025, P ( $\alpha$ ) = .018, entre los grupos Trabajador por su cuenta y Empleado/ Obrero.  
D. S. H. de Tukey = 2.7054, P ( $\alpha$ ) = .018, entre los grupos Trabajador por su cuenta y Trabajador Familiar sin pago.



**GRÁFICA 13c:**

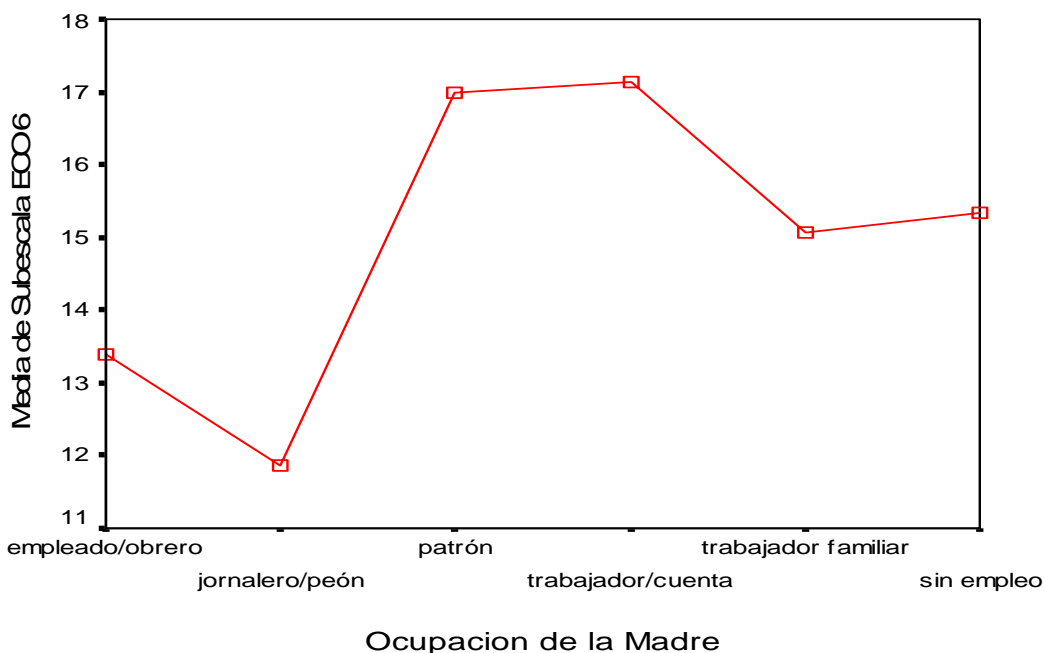
Como se observa en la gráfica la Subescala 3 del Cuestionario ECO presenta un nivel de significancia de .018 entre los pares trabajador por su cuenta y empleado/obrero; y trabajador por su cuenta y trabajador familiar sin pago lo cual indica que existen diferencias entre estos grupos las cuales inciden en la internalización de los éxitos académicos.

En la subescala 6 del Cuestionario Expectativas de Control los resultados arrojaron que sólo los grupos Empleado/Obrero – Trabajador por su Cuenta muestran un nivel de significancia de .055 lo cual insinúa que según la ocupación desempeñada por la madre existirá una mayor o menor ausencia de control de los éxitos académicos futuros.

**TABLA 13d: ANOVA y Diferencia Significativa Honesta de Tukey para las variables Ocupación de la Madre y Creencias de Locus de Control. Subescala 6 del Cuestionario ECO: AUSENCIA DE CONTROL DE LOS EXITOS FUTUROS EN LOS ESTUDIOS EN GENERAL.**

	Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Medias Cuadráticas	F	Nivel de Significancia
<b>ECO6</b>	<b>Entre los grupos</b>	430.266	5	86.053	2.195	.055
	<b>Dentro de los grupos</b>	9563.798	244	39.196		
	<b>Total</b>	9994.064	249			

D. S. H. de Tukey = 2.0642, P ( $\alpha$ ) = .055, entre los grupos Empleado/ Obrero y Trabajador por su cuenta.



**GRÁFICA 13d:**

Como se observa en la gráfica la Subescala 6 del Cuestionario ECO presenta un nivel de significancia de .055 entre los grupos trabajador por su cuenta y empleado/obrero; lo cual indica que existen diferencias entre estos grupos las cuales inciden en la ausencia de control de los éxitos escolares futuros.

**Hipótesis 5: “Existen diferencias en el tipo de Locus de Control en estudiantes adolescentes según su sexo (hombre o mujer).”**

Por otro lado, para conocer cómo se manifiestan las Creencias de Locus de Control dependiendo del sexo (hombre o mujer) se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes. Para ilustrar los resultados obtenidos únicamente se retomarán las subescalas que muestran niveles altos de significancia.

**TABLA 14: Resultados de la Prueba t de Student para muestras independientes de las variables Sexo (hombre y mujer) y Creencias de Locus de Control.**

	t	df	Sig. (2 colas)
<b>ECO 2</b>	1.934	248	.054
<b>ECO 7</b>	2.014	248	.045

A partir de los resultados arrojados por la prueba se obtuvo que únicamente las subescalas 2 y 7 del cuestionario Expectativas de Control muestran diferencias entre hombres y mujeres; es decir, que tanto los hombres como las mujeres que participaron en la muestra de la presente investigación se distinguen entre ellos ya sea porque aluden a un nivel mayor o menor en la ausencia de control de los resultados académicos futuros ( $m_2= 21.8678$ ,  $h_2=24.0775$ ,  $P_2 (\alpha) = .054$ ) o en la autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros como consecuencia de la falta de esfuerzo ( $m_7= 15.7273$ ,  $h_7=16.9147$ ,  $P_7 (\alpha) = .045$ ).



## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue conocer si el tipo de Locus de Control se relaciona con el Rendimiento Académico de estudiantes adolescentes de nivel secundaria, además de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en el Locus de Control de éstos según las variables sexo al que pertenecen, nivel de ingreso familiar, escolaridad y ocupación de los padres.

En cuanto a la relación entre la variable ***Locus de Control*** y ***Rendimiento académico*** de los estudiantes adolescentes, los resultados mostraron que los alumnos con rendimiento académico alto muestran un Locus de Control Interno; es decir, mayores niveles de Internalización y Controlabilidad de los éxitos y fracasos, así como mayores atribuciones hacia al esfuerzo propio más que a la falta de habilidad. Con respecto a las expectativas futuras sobre su desempeño se muestra una fuerte tendencia hacia la internalización de los éxitos en materias como Español y Matemáticas.

Por otro lado, los alumnos con bajo rendimiento académico presentan un Locus de Control Externo, lo cual indica que poseen la creencia de que sus éxitos y fracasos son producto de situaciones que escapan de su control y que son consecuencia de factores externos como por ejemplo la buena o mala suerte y, ocasionalmente, los fracasos los perciben como consecuencia de la falta de habilidad para realizar las actividades, en general tienden hacia la externalización e incontrolabilidad de sus actos.

Los resultados anteriores son consistentes con algunas investigaciones que han profundizado en el tema como las de Manassero y Vázquez (1995), Flores (1990), González (1999) y Flores (2000) quienes concluyeron, en sus propias investigaciones, que existe una relación positiva y significativa entre estas dos variables.

Manassero y Vázquez (1995) concluyeron que después de obtener un éxito las probabilidades de alcanzar un éxito futuro y además atribuido a

causas internas eran mayores. Por el contrario, después de obtenerse un fracaso, las probabilidades de obtener un éxito y/o un fracaso no cambian en mucho la percepción del estudiante sobre su falta de control y externalidad de los resultados académicos.

González (1999) concluyó que los estudiantes perciben que algunos sucesos escolares como el promedio escolar y la aprobación en los exámenes depende únicamente de su comportamiento, de lo que hagan o dejen de hacer en el escenario educativo; mientras que otros eventos (como la calidad de la educación) depende de otras personas relacionadas con la educación que reciben.

Por su parte, Flores (2000) obtuvo que los sujetos con altos valores en Locus de Control Interno muestran un mejor rendimiento académico que los estudiantes con Locus de Control Externo, lo cual le permitió concluir que el incremento en el Locus de Control Interno puede significar un incremento en el índice de rendimiento.

En este sentido, tomando en cuenta las investigaciones antes citadas y comparándolos con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede concluir que para el rendimiento académico la motivación, y en este caso el Locus de Control, representa un componente fundamental ya que simboliza el grado de posibilidad de alcanzar una meta además de constituirla como propia.

Las implicaciones de esta idea sobre el adolescente son de suma importancia ya que cuando éste percibe que posee la capacidad y habilidad para controlar los éxitos y fracasos escolares las repercusiones sobre su autoestima y autorrealización son enormes.

Cuando se enseña a un individuo a concebir sus actos como consecuencia de su propia acción y su inteligencia como modificable a través del esfuerzo y de nuevos aprendizajes se va determinando positivamente la adopción de modelos de aprendizaje mucho más profundos y significativos los cuales a su vez influyen sobre las atribuciones internas y sobre el rendimiento académico. Pero la acción de dicha enseñanza no termina allí ya que con el

paso del tiempo los sujetos aprenden a llevar a otros aspectos de su vida la internalidad y el control sobre las consecuencias de sus actos.

En cuanto a las diferencias entre el tipo de **Locus de Control** y el **Sexo** de los adolescentes, los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre ellos lo cual confirma la hipótesis. Las mujeres presentan un Locus de Control Externo (mayor ausencia de control en sus resultados académicos futuros), mientras que en los hombres se observa un Locus de Control Interno (mayor autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros como consecuencia de la falta de esfuerzo).

Los resultados obtenidos en la presente investigación son consistentes con algunas de las investigaciones que han indagado sobre el tema como Lara y Chaparro (1985) y Bonilla, Camacho y Hernández (1994) los cuales plantean que efectivamente existen diferencias sistemáticas donde las mujeres tienden hacia el Locus de Control Externo en comparación con los hombres.

Las mujeres, describen las autoras, tienden a atribuir en mayor medida las consecuencias de sus actos (éxitos o fracasos) a otras personas como son los padres, el profesor, etc, mientras que los hombres explican la mayor parte de su conducta a través de situaciones donde ellos mismos son los que pueden controlar su vida debido a su esfuerzo, trabajo y/o capacidad.

Los argumentos en los que apoyan estos resultados se fundamentan en los estereotipos sexuales tradicionales, ya que las diferencias entre hombres y mujeres refuerzan los roles sexuales tradicionales, aunque como Bonilla, Camacho y Hernández (1994) mencionan, *"hoy en día no sucede lo mismo con el rol que tradicionalmente era asignado a las mujeres respecto a que ellas son las responsables exclusivas de las consecuencias de sus conductas..."*

En un estudio más reciente, Palomar y Valdés (2004) encontraron que los hombres tienden en mayor medida a creer en sus propias habilidades y esfuerzo para obtener el éxito (Locus de Control Interno), mientras que las mujeres tienen la creencia de que ser más agradables es importante para tener éxito y que éste además depende en gran medida de la acción de personas con poder con las que tienen relación (Locus de Control Externo).

Las investigaciones anteriores fueron realizadas con población mexicana, las cuales hacen notar que existe un mayor Locus de Control Interno en los hombres que en las mujeres. Una posible explicación a lo anterior se podría deber a que México es un país en el cual todavía existen sectores de la sociedad en la que la mujer sigue dependiendo del hombre principalmente en el aspecto económico, y cuyas decisiones y actos la mayoría de las veces están en función de la aprobación de terceras personas; es decir, aún se rigen por los roles establecidos socialmente y que en su mayoría ponen en desventaja a la mujer.

Tamayo (1993) observó que en países desarrollados la mujer tiene un Locus de Control más interno que el hombre y que en países en vías de desarrollo, por el contrario, principalmente en las clases socioeconómicas más bajas la mujer presenta un Locus de Control más externo que el hombre.

Respecto a las diferencias entre el tipo de **Locus de Control** según el **Nivel de Ingreso Familiar**, los resultados muestran que cuando los estudiantes pertenecen a un nivel socioeconómico alto las expectativas de control e internalización de éxitos y fracasos en materias como Matemáticas y Español son mayores; de la misma manera, las tendencias a atribuir los éxitos al esfuerzo y a la habilidad son mayores en este grupo.

Lo anterior deja claro que en el nivel socioeconómico alto se observa un Locus de Control más Interno mientras que en los niveles socioeconómicos medio y bajo el Locus de Control es más Externo. Estos resultados son consistente con lo encontrado por Marchesi y Martín (2002), quienes afirman, que el nivel de ingreso familiar sí influye de manera directa sobre el tipo de Locus de Control de los individuos y por consiguiente en el rendimiento académico de los mismos.

Por su parte, Lozano (2004) y Palomar y Valdés (2004), dedujeron de sus investigaciones que en los niveles socioeconómicos bajos el Locus de Control se manifiesta de manera más externa, es decir, tienen la creencia de que ellos son incapaces de solucionar sus problemas escudándose en la creencia de que existen factores externos que limitan su vida, mientras que los

de clase social media alta creen que el éxito depende de ellos mismos, de sus habilidades y de su esfuerzo, ya que confían en que el logro de sus metas depende de su propia responsabilidad.

Marchesi y Martín (2002) explican que la influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural que, a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de un individuo respecto a la educación, es decir, la motivación de logro y el tipo de Locus de Control que los adolescentes desarrollen depende más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos.

Es posible que el Locus de Control externo encontrado en mayor medida en las personas más pobres, se deba a que en el proceso de socialización de estos individuos, se tiende a reforzar la idea de que factores externos ajenos a ellos mismos influyen en las circunstancias en las que viven y muy poco pueden hacer para cambiarlas.

Eisenberg (1994 en Palomar y Valdés, 2004) considera que una característica que puede influir en el Locus de Control son las premisas culturales inherentes a cada país, esto es los valores de cada sociedad, ya que los individuos que crecen en sociedades donde los valores tradicionales, como la obediencia y la conformidad, son aceptados darán mayor importancia a factores externos y tendrán mayores creencias que en el interno.

Todo lo anterior hace notar que las diferencias en el Locus de Control según el nivel de ingreso familiar está asociado a diversos factores como el hecho de que en países en vías de desarrollo como México, el esfuerzo de las personas de clase social baja por mejorar su calidad de vida se vea fácilmente frustrado, provocando conductas pasivas, dependientes de factores externos (Palomar y Valdés, 2004; Lozano, 2004), o por el hecho de identificarse con los valores tradicionales de la sociedad a la que pertenecen como son la obediencia a los mayores o a aquellos que poseen poder y a la conformidad.

Respecto a las diferencias encontradas en el tipo de **Locus de Control** de los adolescentes según la **Escolaridad de los Padres** los resultados indican que fue sólo en el nivel de escolaridad de la Madre donde se encontraron mayores diferencias entre los grupos.

Los resultados muestran que cuando el nivel de Escolaridad de la Madre es bajo (sin estudios, primaria, secundaria) los adolescentes perciben una mayor externalización e incontrolabilidad de los fracasos atribuyéndolos a la mala suerte, por el contrario, cuando el nivel de Escolaridad de la madre es alto son mayores las posibilidades de atribuir los fracasos académicos a consecuencia de la falta de esfuerzo y menores son los niveles de control sobre fracasos futuros en los estudios.

Lo anterior deja claro que el nivel de Escolaridad de la Madre permite diferenciar a los grupos, en lo que respecta al Locus de Control, advirtiéndose que cuando el nivel de escolaridad es alto, el Locus de Control en los adolescentes tiende a ser más Interno.

Los resultados obtenidos en la investigación son consistentes con algunas investigaciones (Bonilla, Hernández y Camacho, 1992; Pintor, González y Gil, 2005; Palomar y Valdés, 2004) las cuales afirman que las personas que poseen un Locus de Control Interno provienen de familias cuyos niveles educativos son mayores.

Bonilla, Hernández y Camacho (1992) encontraron que los adolescentes con padres de nivel escolar bajo mostraban mayor externalización e incontrolabilidad de éxitos y fracasos. También encontraron que los hijos de madres profesionistas consideraban que los objetivos logrados habían sido producto de sus relaciones afectivas, de esfuerzo, trabajo y capacidad personal. Lo anterior les permitió a los autores concluir que los hijos de padres con niveles educativos bajos tienden a explicar las consecuencias de su conducta como resultado de la suerte, el destino y/o el gobierno.

En el estudio realizado por Palomar y Valdés (2004) las autoras concluyeron que los hijos de padres con mayores niveles de escolaridad presentan una mayor tendencia hacia la Internalidad, ya que dicho grupo mostró la creencia de que el éxito y los fracasos dependen de ellos mismos, de

lo que hagan o dejen de hacer; también observaron que cuando es mayor la Escolaridad de la Madre los sujetos tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a sí mismos (Locus de Control Interno) y no a personas con poder o a la suerte, lo anterior, concluyen las autoras, puede ser el resultado de que la instrucción educativa o académica promueve la sustitución del pensamiento “mágico” por un pensamiento más racional y científico, lo cual da lugar a una mayor identificación y reconocimiento de los fenómenos que son consecuencia de las propias acciones, es decir, la escolaridad puede favorecer en los individuos la Internalidad o el Locus de Control Interno.

Pintor, González y Gil (2005) observaron que las madres con estudios universitarios generan más independencia y control en la propia capacidad que aquellas con estudios primarios o medios, también encontraron que los padres con estudios superiores facilitan la independencia y la autoeficacia en sus hijos aunque dicha influencia es mucho menor con respecto a la de la Madre. En su investigación concluyen que la influencia sociocultural (que se evidencia a través de los niveles de Escolaridad de los Padres, en especial de la Madre) es fuente de importantes diferencias en el comportamiento motivacional: independencia, autoeficacia y, consecuentemente, en el rendimiento académico.

Las conclusiones de las investigaciones anteriores y los resultados de la presente investigación permiten concluir que los altos niveles de Locus de Control Interno presentados por los adolescentes provienen principalmente de los altos niveles de Escolaridad de la madre, lo cual puede tener una posible explicación en el papel fundamental de ella como agente socializador que determina las principales características de personalidad del adolescente, como son los valores, actitudes y creencias. En las distintas clases sociales, generalmente, la madre es quien se hace cargo de la educación de los hijos, inculcando y promoviendo en ellos la cultura de su sociedad.

Es importante recalcar que el nivel educativo de los padres les permite a los adolescentes acceder a un nivel cultural más alto, además de que la implicación de los padres sobre la estimulación intelectual y el desarrollo, así

como el clima familiar y el interés que reflejan por los procesos de aprendizaje en sus hijos, inciden positiva y significativamente en la percepción del adolescente sobre sus propias capacidades, habilidades y, a su vez, esto se refleja sobre su rendimiento académico.

Por otro lado, los bajos niveles de escolaridad se podrían relacionar con el nivel de ingreso familiar, ya que la baja escolaridad puede ser producto de las pocas oportunidades de estudio a que se enfrentan las personas de nivel socioeconómico bajo, lo cual a su vez está ligado a un Locus de Control Externo. Rotter (1966 en Palomar y Valdés, 2004) afirma que los jóvenes cuya conducta es frecuentemente influida por factores externos, suelen provenir de niveles socioeconómicos bajos.

En cuanto a las diferencias en el tipo de **Locus de Control** según la **Ocupación laboral de los padres** los resultados indican que la ocupación del padre muestra una ligera tendencia sobre los niveles de internalización, de los adolescentes, tanto de éxitos como de fracasos en la asignatura de Español.

Por el contrario, en la variable Ocupación de la Madre los resultados mostraron que entre los grupos Trabajador por su Cuenta y Empleado/Obrero existen diferencias con respecto al tipo de Locus de Control; esto es, los hijos de madres que son empleadas u obreras muestran mayores niveles de externalización e incontrolabilidad de los éxitos académicos, así como mayor ausencia de control de los éxitos. Por el contrario, los hijos de madres que trabajan por su cuenta muestran mayores atribuciones de sus éxitos académicos como consecuencia de su habilidad o de su esfuerzo (Locus de Control Interno).

Lo anterior no es consistente con lo encontrado por Muñoz – Izquierdo (1976) quien encontró que la ocupación de los padres es un factor que predice significativamente el Locus de Control y por consiguiente el rendimiento académico de los estudiantes en todos los niveles educativos. Resalta que



cuando el padre tiene un empleo bien remunerado existen mayores expectativas sobre la escolaridad y el desarrollo de los hijos, lo cual se refleja positivamente en el aprovechamiento de éstos.

En la presente investigación los resultados muestran que la ocupación de la madre es la que influye sobre la variable Locus de Control más que la del padre, lo cual brinda las herramientas para concluir que siendo la madre un agente socializador fundamental en los hijos, ésta brinda directa o indirectamente los elementos necesarios para favorecer el Locus Interno ya que le transmite a sus hijos la creencia de control sobre sus actos y las consecuencias de ellos así como también la creencia de que los objetivos que se tengan en la vida o los ya logrados sean producto del esfuerzo y la habilidad sin importar el tipo de familia (nuclear, uniparental o extensa) a la que se pertenezca.

Desafortunadamente no se hallaron investigaciones que profundizaran más en la relación del tipo de Locus de Control y la Ocupación de los padres y que dieran sustento a las conclusiones que aquí se proporcionan, por lo que se recomienda para futuras investigaciones profundizar más acerca de la relación entre estas dos variables.

Como se pudo observar, el nivel de ingreso familiar, la ocupación y escolaridad de los padres así como el ambiente familiar son factores fundamentales que determinan el funcionamiento del Locus de Control de los adolescentes, ya que es a través de los patrones de crianza como se pueden incrementar o inhibir ciertas habilidades, capacidades y conductas en los adolescentes.

Por mencionar un ejemplo, las creencias de Locus de Control Externo de los padres se reflejan en el seno familiar ya que, para el padre proveer de educación a los hijos tiene como fin proporcionarles la instrucción básica que les permita conseguir un empleo a corto plazo con el objeto de poder contribuir al ingreso familiar dejando de lado las aspiraciones de los propios hijos y transmitiendo y reproduciendo el mismo tipo y las mismas creencias de Locus de Control.

Cuando los adolescentes son educados con la creencia de que carecen de importancia sus capacidades y esfuerzos, sienten menos orgullo por las realizaciones de éxito y, en consecuencia, disminuyen las expectativas de querer obtener éxitos posteriores. Comienzan a generalizar el Locus de Control Externo a todas las esferas de su vida.

Si bien es cierto que el Locus de Control es una capacidad que se desarrolla a partir de la influencia social, no puede atribuirse totalmente dicho desarrollo a este factor; es decir, el sujeto se alimenta de todo el conocimiento que adquiere del medio pero no lo toma tal cual, sino que lo transforma a partir de su conocimiento previo, es decir, de sus propias experiencias las cuales pueden llegar a establecer las aspiraciones, expectativas, metas y conductas de un sujeto con respecto a la misma.

Por ejemplo, el hecho de poseer un nivel económico bajo (“ser pobre”) no niega las oportunidades de acceder a una mejor calidad de vida. Una persona proveniente de un nivel socioeconómico alto o que posea las oportunidades para acceder a un nivel educativo mayor perfectamente puede no querer hacerlo y dejar de estudiar; así como también una persona de bajo nivel socioeconómico puede ingresar a trabajar y al mismo tiempo pagar sus propios estudios profesionales independientemente de que sus padres lo sean o no. La diferencia radica en las experiencias, motivaciones, aspiraciones y del proyecto de vida que el adolescente se vaya construyendo, sobre la calidad de vida a la que él desea tener acceso.

Sin lugar a dudas, no todos los adolescentes perciben, piensan y actúan de la misma forma frente a un mismo objeto, ya se mencionó que cada uno desarrolla un sistema de creencias, valores y actitudes basados en la interacción con el medio y en la asimilación de la información que recibe del mismo.

No cabe duda que la influencia de algunos elementos como el Locus de Control, la autoestima, el esfuerzo, la actitud, las estrategias de aprendizaje y

las de enseñanza, las características socioeconómicas – culturales, el clima educativo familiar, etc. juegan un papel fundamental en el rendimiento académico.

Por tal motivo, es importante resaltar que la detección temprana de la orientación del Locus de Control en las poblaciones escolares así como los programas de apoyo que permitan mejorar las condiciones educativas constituyen acciones que podrían favorecer la educación en nuestro país.

Alonso (2001) plantea lo siguiente: *“A menudo pensamos que nuestro alumnado no aprende porque no está motivado. Sin embargo, con frecuencia las cosas son al revés: no está motivado porque no aprende bien, porque no sabe cómo afrontar las actividades escolares, lo que les hace no sentirse competentes para ello, o porque no ven qué sentido puede tener dedicar esfuerzo a aprender los contenidos de los que después se les va a evaluar. Los dos hechos anteriores, no saber qué hacer y no saber qué valor puede tener aprender más allá de aprobar un examen nos plantea dos cuestiones específicas: cómo hacerles ver a los alumnos el para qué les puede ser útil el comprender y aprender lo que se les enseña, cómo enseñarles a afrontar y autorregular su actividad mientras tratan de resolver problemas, comprender un texto o realizar un trabajo, favoreciendo así la experiencia y su rendimiento.”*(p. 1)

Este es uno de los mayores retos a los que los profesores, padres y alumnos se enfrentan y que puede hallar una posible respuesta en el Locus de Control en el sentido de que cuando éste se es enseñado como una forma de vida, como una estrategia, puede servir como un medio perfecto para hacer frente a las distintas problemáticas que se presentan durante la vida académica y la cotidiana.

*“Esto es lo que esconde el Locus de Control, el concepto de uno mismo como agente, lo cual significa que nuestros pensamientos controlan nuestras acciones y que entonces realizamos esa función ejecutiva: podemos pensar positivamente, afectar nuestras creencias, motivación y desempeño académico. El sí mismo como agente puede conciente o inconscientemente*

*dirigir, seleccionar y regular el uso de toda la estructura de conocimiento y procesos intelectuales en apoyo de metas personales, intenciones y decisiones”.* (Durán, 2001, p. 10).

Pero cuando no se desarrolla en los adolescentes esta función (Locus de Control Interno) caen en la apatía, en la conformidad, en el bajo rendimiento académico que las más de las veces culmina con la deserción escolar. Quienes piensan que sus actos no son el producto de sus propias conductas con frecuencia no pueden superar sus fracasos.

Es pertinente considerar que el Locus de Control es sólo un moderador de otros determinantes de la conducta en las personas tal como las creencias y los deseos en torno al éxito escolar, las aspiraciones, el proyecto de vida que comienza a construirse en los adolescentes, por ello, en el caso de los programas educativos, es necesario plantear que estos se adecuen a las percepciones del Locus de Control de las personas. Por ejemplo, que los estudiantes con un Locus de Control Interno identificado participen en programas en los cuales el énfasis se centre en la autorregulación, en la motivación al logro, en la determinación, autocontrol y logro personal; mientras que, aquellos cuyo Locus de Control se identifique como externo, sean canalizados a programas en los que reciban apoyo para promover en ellos la internalidad, las estrategias de aprendizaje autorregulado, la inducción hacia las metas de aprendizaje más que a las de ejecución y la necesidad de la autoresponsabilización.

El grado en el cual se pueda aprender a promover una estructura interna que brinde a los sujetos un fuerte sentido de control sobre los aspectos más importantes de su vida resulta de suma relevancia con miras a promover desde los procesos educativos familiares, escolares y sociales un grado cada vez más alto de internalización.

Por tal motivo una de las principales recomendaciones que surgen a partir de este trabajo consiste en elaborar programas en los que el Locus de Control sea tomado en cuenta como uno de los ejes esenciales para mejorar el desempeño de los estudiantes adolescentes. Programas, que servirían como

una herramienta más para mejorar el desempeño académico, en los que no sólo estén involucrados ellos como ejes de acción sino que también se incluyan a los profesores y a los padres con el objetivo de alcanzar un mejor futuro para los jóvenes estudiantes basado en los conocimientos de sus profesores, así como en el apoyo incondicional de padres y madres.

Otra línea de trabajo consistiría en capacitar a los profesores de todos los niveles educativos con la finalidad de que ellos logren introducir dentro de los objetivos propuestos para cada clase elementos y estrategias que desarrollen en los estudiantes un Locus de Control adecuado a las situaciones que éstos enfrenten y que les permitirá un mejor aprovechamiento de los conocimientos, que al mismo tiempo se verán reflejados sobre su rendimiento escolar (calificaciones).

Otro punto que es importante resaltar consiste en que las instituciones educativas a las que asisten los adolescentes logran que tanto padres como madres se involucren de manera activa en el aprendizaje escolar de sus hijos. Para ello, una alternativa más de acción, podría ser que las mismas instituciones impartieran talleres, pláticas, escuelas para padres, etc., donde los objetivos principales fueran promover entre las familias una adecuada convivencia además de la comunicación asertiva entre padres e hijos, el respeto, la tolerancia, etc.

Es importante sensibilizar tanto a padres como a madres sobre la importancia del aprendizaje significativo (que involucra estrategias adecuadas de aprendizaje y de motivación) en sus hijos ya que éste constituye una herramienta básica que les permitirá alcanzar las metas y objetivos trazados por ellos mismos, no sólo en su formación académica sino también en todos los aspectos de su vida.

Para lograr estos objetivos se necesita de la acción conjunta de las instituciones educativas, los profesores, los padres de familia y los propios estudiantes para que se puedan comenzar poco a poco a visualizar los cambios en el rendimiento académico y, sobre todo, en el aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abengoza, M., Cerdá, C. & Meléndez, J. (1998). *Desarrollo familiar: Aspectos teóricos y prácticos*. España: Promolibro.
- Aberasturi, A. (1994). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Allaer, C., Carnois, A. & Otros (1978). *La Adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: Características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Alonso, J. (1992). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia. En J. Alonso. *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención* (pp. 17 – 48). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Colección de bolsillo.
- Alonso, J. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (2001). Pensar, aprender y querer. *Revista Aula de Innovación Educativa*, pp. 1-5.
- Alonso, J. & Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario ECO. En J. Alonso. *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. (pp. 135 – 175). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Colección de bolsillo.
- Alonso, J. & Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marcchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación* (pp. 183 – 198). Madrid: Alianza.
- Alonso, J. & Sánchez, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso. *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. (93 - 133). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Colección de bolsillo.
- Andrade, P. (2005). *Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do. medio de liceos municipales de la Comuna de Santiago*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Bonilla, M., Camacho, V. & Hernández, R. (1994). Locus de control en adolescentes y la escolaridad de los padres. *Psicología Contemporánea*, 1(2), 58 – 61.
- Bonilla, M., Hernández, R. & Camacho, V. (1992). Locus de control en mujeres y hombres adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 105 – 110.
- Bueno, J. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán & J. Bueno. *Psicología de la Educación*. España: Boixareu Universitaria – Marcombo.
- Castejón, J., Navas, L. & Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293 – 305.
- Castellanos, F. & Cols. (2004). *La familia del menor infractor*. México: REINTEGRA, A.C.
- Cázares, A. & Berridi, R. (2002, marzo). El rasgo de locus de control en niños. *Revista EducAcción*, 1, 54 – 55.
- Cominetti, R. & Ruíz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Departamento de Desarrollo Humano, LCSHD paper series, núm. 20, The World Bank, Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw – Hill Interamericana.
- Díaz – Loving, R. & Andrade, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 18(1-2), 21 – 33.
- Difabio, H. (1994, enero - abril). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: Locus de Control y Teoría de la Atribución. *Revista Española de Pedagogía*, 197, 286 – 333.
- Durán, T. (2001). El constructo Locus de Control en la toma de decisiones educativas. *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, 1(3), 8 – 11.

- Dweck, C. & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. En E. Hetherington (Ed.) *Socialization, Personality and social development*, New York: Wiley.
- Edel, R. (2003). El Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 1(2), 1 – 12.
- Fanelli, C. (1988). Lugar de Control. En S. Ball (comp.) *La motivación educativa. Actitudes, intereses, rendimiento, control* (pp. 61 – 84). Madrid: Narcea.
- Florenzano, U. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Flores, C. (1990). Locus de control y su relación con el rendimiento académico en los alumnos del primer año del ciclo común Simón Bolívar. *Revista de Investigación*, 16(34), 17 – 34.
- Flores, M. (2000). Locus de control, necesidad de logro, sexo, edad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(12), 1 – 17.
- Garduño, L. & Villa, O. (1999). Dimensiones de las atribuciones sobre situaciones académicas y afiliativas en una muestra de estudiantes de educación superior en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(1), 5 – 15.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, D. (1999). Locus de control escolar en estudiantes universitarios: Un análisis confirmatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(1), 47-56.
- González, J. (2002). *Las dinámicas de la comunicación familiar como apoyo del rendimiento escolar del adolescente de secundaria*. México: Tesis de Licenciatura. UNAM FES Zaragoza.
- Grinder, R. (1996). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Hadad, W. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de promoción y reprobación. En P. Latapí (Ed.) *Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. La Educación Formal*. México: SEP/Nueva Imagen.
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno.



- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw – Hill.
- Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy vol. 2*. España: McGraw – Hill.
- Horner, A. (1972). Toward and understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157 – 175.
- Hurlock, E. (1980). *Psicología de la Adolescencia*. Buenos Aires: Piados.
- Infanzón, M. (1993). *La percepción de la integración familiar del adolescente: su estructura y su ambiente familiar*. México: Tesis de Maestría. UNAM. Facultad de Psicología.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21 – 48.
- Krauskopof, D. (1997). El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones de una época de cambio. En J. Meneghello (ed.) *Pediatría II*. (10 – 17). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw – Hill.
- Lara, C. & Chaparro, M. (1986). Locus de control en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3(1), 54-56.
- López, E. (1997). *La familia en el tercer milenio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, E., Villatoro, J., Medina-Mora, M. & Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37 – 47.
- López, M., Castañeda, S., Gómez, T. & Orozco, C. (1989) Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior. Aspectos Motivacionales. En S. Castañeda & M. López (Comps.) *La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a Aprender*. México: Antología UNAM.
- Lozano, A. (2004). Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 1-6.

- Manassero, M. & Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3 – 22.
- Marchesi, A. & Martín, E. (Comps.). (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM
- Mayor, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCary, J. (1996). *Sexualidad Humana*. México: Manual Moderno.
- McKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommen, E. (2002). *Psicología del Desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Mier, P. (1995). *Adolescencia: Riesgo Total*. México: Centenario.
- Monroy, S. (1991). *Adolescencia*. México: Trillas.
- Muñoz – Izquierdo, C. (1976). *Factores determinantes del rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Muss, R. (1995). *Teoría de la Adolescencia*. México: Paidós.
- O’Leary, A. (1974). Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women. *Psychology Bolletin*, 81, 809 – 826.
- Palomar, J. & Valdés, L. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 225-240.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1997). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw – Hill.
- Pintor, M., González, P. & Gil, S. (2005). La motivación en secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 339-352.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: Facultad de Psicología UNAM/ Porrúa.
- Powell, M. (1985). *La Psicología de la Adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quesada, R. (2001). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Richaud de Minzi, M. (1991). Age change in children’s beliefs of internal and external control. *The Journal of Genetic Psychologic*, 152(2), 217-224.

- Redondo, R. (1997). La dinámica escolar: De la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología*, 6, 54 – 77.
- Rodríguez, J. (1997, julio - diciembre). El papel de la identidad en la adolescencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 183 – 208.
- Sampascual, G., Navas, L. & Castejón, J. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: Un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 449 – 459.
- Schufer, M. (1992). *Así piensan nuestros adolescentes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Shunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Silva, M. (1996). *Sexualidad y Adolescencia*. Chile: UCC.
- Skinner, E. (1992). Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: Implications for developmental conceptualizations and research. *Child Development*, 16(6), 82-90.
- Smeke, S. (2002). *Alcanzando la excelencia emocional en niños y jóvenes*. México: Tomo.
- Tamayo, A. (1993). Locus de Control: diferencias por sexo y edad. *Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina*, 39, 301-308.
- Trianes, M. (1996). *Psicología de la Educación para Profesores*. Madrid: Pirámide.
- Urbina, M. (1999). *La familia como equipo reflexivo*. México: Tesis de Maestría. UNAM. Facultad de Psicología.
- Vidales, I. (1996). *Orientación Educativa*. México: Trillas.
- Wittrock, M. (1986). Procesos del pensamiento de los alumnos. En M. Wittrock (ed.) *La investigación en la Enseñanza III: Profesores y Alumnos*. Barcelona: Piados.
- Woolfolk, M. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

# ANEXOS

## CUESTIONARIO EAT (ESTILOS ATRIBUTIVOS)

### Preguntas:

1. Pienso que mis buenas calificaciones reflejan, sobre todo, lo listo que soy para estudiar.
2. En mi caso, sacas buenas calificaciones se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.
3. Por lo general, se he obtenido malas calificaciones en Español creo que ha sido por mi mala suerte.
4. Mis malas calificaciones en Español se han debido, con frecuencia, a que el profesor es muy exigente.
5. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a mi falta de esfuerzo.
6. Si repruebo una materia, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.
7. Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
8. Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores calificaciones.
9. Siempre que he obtenido buenas calificaciones ha sido porque he estudiado con gran intensidad.
10. Si saco buenas calificaciones es por mi buena capacidad para estudiar.
11. En general, las calificaciones bajas en Español han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.
12. Si sacase malas calificaciones pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas materias.
13. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas calificaciones en Español.

14. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en mis estudios.
15. Si alguna vez he sacado buenas calificaciones en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.
16. Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.
17. Si he tenido malas calificaciones en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
18. Frecuentemente mis bajas calificaciones en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.
19. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.
20. Normalmente, si recibo una mala calificación en alguna materia es porque no he estudiado lo suficiente.
21. A menudo, si he tenido malas calificaciones ha sido porque los profesores no me han explicado bien los temas.
22. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido bajas calificaciones.
23. Con frecuencia, si he sacado buenas calificaciones en una materia, ha sido porque el profesor no era exigente a la hora de calificar.
24. Si tengo buenas calificaciones en Matemáticas es por el esfuerzo y el empeño que pongo.
25. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas calificaciones.
26. Las malas calificaciones significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
27. Si sacase malas calificaciones dudaría de mi inteligencia.
28. Normalmente he sacado buenas calificaciones sólo porque lo que tenía que aprender era demasiado fácil.
29. Por lo general, cuando he sacado buenas calificaciones es sólo porque me habían preguntado los temas que había estudiado.
30. Normalmente, si he sacado malas calificaciones ha sido porque el profesor era un tacaño para calificar.
31. Con frecuencia, mis malas calificaciones se deben a la mala suerte de tocarme justamente los temas que no he estudiado.

32. Cuando me he esforzado y he trabajado con perseverancia, he conseguido buenas calificaciones en Español.
33. Si alguna vez he obtenido buenas calificaciones en Español se ha debido a mi capacidad para dicha materia.
34. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.
35. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.
36. Normalmente, cuando he trabajado con perseverancia he conseguido tener éxito en los estudios.
37. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas calificaciones ha sido por la facilidad de las materias.
38. Me parece que, normalmente, mis calificaciones bajas se han debido a la casualidad.
39. Cuando saco malas calificaciones pienso que no soy inteligente.
40. Es frecuente, si saco malas calificaciones, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la materia.
41. Si las calificaciones que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.

**HOJA DE RESPUESTAS  
(CUESTIONARIO EAT)**

NOMBRE:		EDAD:		SEXO:	
GRADO:		ULTIMO PROMEDIO GENERAL:			
	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO (0)	EN DESACUERDO (1)	NI EN DESACUERDO NI EN ACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	COMPLETAMENTE DE ACUERDO (4)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					

## **CUESTIONARIO ECO**

### **(EXPECTATIVAS DE CONTROL)**

Preguntas:

1. Confío en mis propias habilidades para supera el segundo grado de Secundaria.
2. No creo que aprenda gran cosa en clases, pues no hago mucho por estudiar.
3. Creo que aprobaré Matemáticas por la buena suerte que tengo siempre.
4. Si no estudio más, es por la gente que me rodea, y no creo que la situación cambie.
5. No creo que apruebe todas las materias del segundo grado porque hay materias que no me entran.
6. Aprobaré Español porque me esfuerzo en estudiar la materia.
7. Con mi mala suerte, lo más probable es que no llegue a tener éxito en los estudios.
8. Aprenderé muchas cosas porque los profesores explican muy bien.
9. La Historia es para mí una materia muy fácil. La aprobaré sin dificultad.
10. Será difícil que apruebe teniendo en cuenta lo poco que estudio.
11. Aprobaré el segundo grado gracias a la buena suerte que tengo.
12. Teniendo en cuenta lo mal que explica el profesor la materia de Matemáticas, creo que voy a reprobar.
13. Para mí será difícil aprobar, pues me considero una persona poco dotada para los estudios.
14. Gracias a lo que me esfuerzo y trabajo, creo que podré aprender cualquier materia.
15. No aprenderé la materia de Español: siempre tendré mala suerte en la materia.
16. Creo que llegaré a tener éxito en los estudios principalmente gracias a los buenos profesores que tengo.
17. Para mí será fácil aprobar Matemáticas porque estoy muy capacitado para entenderlas.
18. Lo más seguro es que repruebe Historia porque no me gusta y no me esforzaré por estudiar la materia.
19. De poco servirá que estudie Español: la aprobaré sólo si tengo suerte.
20. No creo que aprenda gran cosa porque los profesores no explican bien.
21. La materia de Matemáticas no me entra y por ello tendré problemas para aprobarla.
22. Historia es una materia que estudio mucho; por eso creo que la aprobaré.
23. Realmente tengo mala suerte: haga lo que haga en el 2do. grado me irá mal.
24. Aprobaré Español, sobre todo porque tengo un profesor que explica bien.



25. Gracias sobre todo a mi inteligencia, espero superar con éxito cualquier examen que me pongan.
26. Probablemente reprobaré el 2do. grado porque no dedico mucho tiempo a estudiar.
27. Para aprobar la materia de Historia confío en la suerte.
28. Si repruebo Español, cosa muy probable, será porque el profesor pondrá los exámenes muy difíciles.
29. Me será muy difícil aprobar el 2do. grado porque me cuesta mucho trabajo entender la mayoría de las materias.
30. Creo que reprobaré la materia de Historia porque, como siempre, tengo mala suerte.
31. Obtendré buenas calificaciones en Matemáticas porque las estudio mucho.
32. Con los buenos profesores que tengo, lo más seguro es que apruebe el 2do. grado.
33. La materia de Español me resulta fácil, por lo que creo que no tendré problemas en aprobarla.
34. Considerando lo poco que estudio Matemáticas, no creo que apruebe la materia.
35. Aprobaré el 2do. grado si sigo teniendo la misma suerte que hasta ahora.
36. Si fracaso en mis estudios – cosa probable – se deberá principalmente a que los profesores la traen en contra mía.
37. Creo que reprobaré Español porque no soy muy bueno en esa materia.
38. Si estudio en serio, cosa que haré, sé que aprobaré cualquier materia.
39. Debido a que acostumbro tener mala suerte , creo que reprobaré la materia de Matemáticas.
40. Aprobaré Matemáticas porque el profesor pone los exámenes fáciles.
41. Mis buenas calificaciones reflejarán mi capacidad intelectual.
42. Reprobaré Español porque no le dedico mucho tiempo.
43. Esforzarme en estudiar sirve de poco: si tengo que aprobar aprobaré.
44. Para mí, aprobar la materia de Matemáticas dependerá de cómo la explique el profesor.
45. A mí la Historia no me entra, y lo más seguro es que repruebe la materia.
46. En general, creo que tendré éxito en el 2do. grado gracias al tiempo que dedico a estudiar.
47. No creo que la suerte me acompañe en el 2do. grado: tengo el presentimiento de que, haga lo que haga, las cosas me saldrán mal.
48. No aprobaré Historia mientras el profesor siga poniendo los exámenes tan difíciles, y no creo que esto cambie.

49. Debido a mi inteligencia, creo que podré aprender la mayoría de las cosas que expliquen en clase.
50. Creo que reprobaré el 2do. grado porque no estudio nada.
51. Es por la suerte por lo que aprobaré la materia de Matemáticas.
52. Reprobaré el 2do. grado debido principalmente a que los profesores que tengo no valoran justamente mi trabajo.
53. Creo que me costará trabajo aprender la mayoría de las cosas que expliquen en clase, pues no soy muy listo.
54. No creo que tenga problemas con Español, porque me esfuerzo por estudiar la materia.
55. Reprobaré el 2do. grado: mi racha de mala suerte tampoco cambiará este año.
56. Debido a lo fáciles que ponen los profesores los exámenes, creo que aprobaré el grado.
57. Aprobaré Historia porque confío en mi capacidad intelectual.
58. Me regresarán los trabajos que haga en clase pues no me esfuerzo por hacerlos bien.
59. En mi caso, lo que más cuenta en los exámenes es la buena suerte: por ello, creo que aprobaré.
60. Reprobaré la materia de Matemáticas, sobre todo porque le caigo mal al profesor.
61. Para mí, aprobar será difícil, pues estudiar se me da bastante mal.
62. Sacaré buenas calificaciones en el 2do. grado, ya que estoy estudiando mucho.
63. En mi caso, si repruebo Español será por mala suerte.
64. Creo que no tendré problemas en este grado pues les caigo bien a los profesores.
65. No tendré problemas con Matemáticas pues se me dan muy bien.
66. No creo que aprenda Historia pues apenas estudio la materia.
67. En mi caso, va a ser por suerte por lo que apruebe Español.
68. Me irá mal en el 2do. grado porque generalmente los profesores la traen contra mí.
69. Para mí, aprobar Matemáticas será difícil pues no estoy muy capacitado para ellas.
70. Debido a lo que me esfuerzo en estudiar Historia creo que aprobaré la materia.
71. Me irá mal en mis estudios este año si sigo teniendo la misma mala suerte que hasta ahora.
72. No creo que tenga problemas en Español mientras el profesor siga poniendo los exámenes tan fáciles como hasta ahora.
73. Para mí será fácil aprobar: se me dan bien todas las materias y creo que nunca tendré problemas con alguna de ellas.
74. Voy a tener problemas en mis estudios pues no me esfuerzo casi nada.

75. Mi buena suerte se encargará de que yo apruebe la materia de Historia.
76. Creo que por mucho que estudie Español, no voy a aprobar la materia mientras no nos cambien la profesor.
77. No creo que pueda seguir estudiando porque no soy muy listo.
78. No tendré problemas en los exámenes de Matemáticas pues trabajo duro en esta materia.
79. Como siempre me ocurre en Historia, reprobaré la materia por culpa de la mala suerte.
80. Aprobaré mientras los profesores me sigan tratando de forma justa.
81. Aprobaré Español porque tengo mucha facilidad para entender esa materia.
82. Será difícil que apruebe Matemáticas porque no me esfuerzo en estudiar la materia.
83. No creo que tenga problemas en aprobar si sigo con la misma suerte que hasta ahora.
84. No creo que apruebe el 2do grado, pues los profesores ponen los exámenes muy difíciles.
85. Me va a costar mucho aprobar Español porque es una materia que no me entra.
86. Aprobar el 2do. grado, cosa que espero, depende más de mi esfuerzo que de cualquier otra cosa.
87. Con la mala suerte que tengo siempre, lo más probable es que repruebe Matemáticas.
88. El que yo apruebe Historia dependerá de cómo nos la explique el profesor.
89. Para mí aprobar será fácil pues estudiar se me da muy bien.
90. La culpa por reprobar Español la tendré yo por no estudiar la materia.
91. Ya se encargará el tiempo de que yo apruebe: haga lo que haga de poco servirá.
92. Creo que aprobaré Matemáticas debido, principalmente, a que tenga un buen profesor.
93. Reprobaré Historia, pues no me encuentro muy capacitado para entender esa materia.
94. Soy de los que triunfará en los estudios porque me esfuerzo.
95. A pesar de lo que estudie, me seguirá fallando la suerte y sacaré malas calificaciones en este año.
96. Tendré problemas con la Historia pues el profesor no explica bien la materia.

## HOJA DE RESPUESTAS

**(CUESTIONARIO ECO)**

NOMBRE:		EDAD:		SEXO:	
GRADO:		ULTIMO PROMEDIO GENERAL:			
	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO (0)	EN DESACUERDO (1)	NI EN DESACUERDO NI EN ACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	COMPLETAMENTE DE ACUERDO (4)
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					

**(CUESTIONARIO ECO)**

NOMBRE:		EDAD:		SEXO:	
GRADO:		ULTIMO PROMEDIO GENERAL:			
	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO (0)	EN DESACUERDO (1)	NI EN DESACUERDO NI EN ACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	COMPLETAMENTE DE ACUERDO (4)
42.					
43.					
44.					
45.					
46.					
47.					
48.					
49.					
50.					
51.					
52.					
53.					
54.					
55.					
56.					
57.					
58.					
59.					
60.					
61.					
62.					
63.					
64.					
65.					
66.					
67.					
68.					
69.					
70.					
71.					
72.					
73.					
74.					
75.					
76.					
77.					
78.					
79.					
80.					
81.					
82.					

**(CUESTIONARIO ECO)**

NOMBRE:		EDAD:		SEXO:	
GRADO:		ULTIMO PROMEDIO GENERAL:			
	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO (0)	EN DESACUERDO (1)	NI EN DESACUERDO NI EN ACUERDO (2)	DE ACUERDO (3)	COMPLETAMENTE DE ACUERDO (4)
83.					
84.					
85.					
86.					
87.					
88.					
89.					
90.					
91.					
92.					
93.					
94.					
95.					
96.					

**CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO**

**NOMBRE:**  
**EDAD:**  
**SEXO:**  
**GRADO Y GRUPO:**

Por favor conteste las siguientes preguntas:

**1.- ¿Cuál es la escolaridad de tus padres?**

**a) MADRE**

Sin estudios    Primaria    Secundaria    Bachillerato    Licenciatura    Otra  
Especifica\_\_\_\_\_

**b) PADRE**

Sin estudios    Primaria    Secundaria    Bachillerato    Licenciatura    Otra  
Especifica\_\_\_\_\_

**2.- ¿Cuál es la ocupación de tus padres?**

**a) MADRE:**

Empleado/Obrero    Jornalero/Peón    Patrón    Trabajador por su cuenta  
Trabajador familiar sin pago    Sin empleo    Otro Especifica\_\_\_\_\_

**b) PADRE:**

Empleado/Obrero    Jornalero/Peón    Patrón    Trabajador por su cuenta  
Trabajador familiar sin pago    Sin empleo    Otro Especifica\_\_\_\_\_

**3.- ¿Cuál es el nivel socioeconómico de tu familia?**

BAJO

MEDIO

ALTO