



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ESCOLAR
EN ADOLESCENTES

M-0028347

TESIS PROFESIONAL

ANA MARIA LAVIN SALINAS



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedico este trabajo de tesis a:

Mi madre:

por su preocupación y apoyo

Mis hermanos:

por la fraternidad que nos une

Mi esposo e hijos

por su comprensión y cariño

I N D I C E

	Hoja
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
Adolescencia	8
CAPITULO II	
Rendimiento Escolar	22
CAPITULO III	
Locus de Control	42
CAPITULO IV	
Locus de Control y Rendimiento Escolar	64
CAPITULO V	
Investigación Realizada	78
ANEXOS	
BIBLIOGRAFIA	

M-0023347

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

Al hablar de rendimiento escolar de inmediato se plantea el problema del subrendimiento. Desde la primaria hasta la universidad se encuentra la gravedad del rendimiento escolar deficiente. En investigaciones realizadas encontramos datos tales como: en Venezuela, en los últimos años el ingreso de estudiantes aumentó -- extraordinariamente, pero el número de egresos (graduados) no mantuvo un incremento proporcional (Romero García, 1979). Aproximadamente del 15% al 40% del total de la población escolar trabaja por debajo de su nivel-intelectual potencial. Entendiéndose por nivel intelectual potencial el grado en que podría trabajar el alumno si estuviera libre de conflictos emocionales y tensiones que lo debilitan.

Las causas del rendimiento escolar insuficiente pueden clasificarse en tres categorías: (Simón y Albert 1979).

- 1ra. Referente a los alumnos.
- 2da. Referente a los asistentes e instituciones educativas.
- 3ra. Referente a la sociedad y al gobierno.

Dentro de la primera categoría encontramos la irresponsabilidad de los alumnos; no aprenden los contenidos que están obligados a aprender, estudian solo unas cuantas horas antes de los exámenes, su meta es obtener una calificación aprobatoria, hacen trampas en los exámenes, aluden al profesor, además de algunos defectos físicos como la vista o el oído (Romero García, 1982).

Con respecto a la segunda de las categorías, o sea lo referente a los sistemas e instituciones educativas, nos encontramos que se permite "el ser estudiante" sin que se reúnan realmente las condiciones necesarias para el trabajo académico, una falta total de orientación vocacional, permitir la repetición infinita de cursos, e no exigir requisitos de ingreso y permanencia indefinida. El cuerpo docente colabora con sus conocimientos inadecuados de la asignatura que imparte, con sus técnicas de enseñanza ineficaces, enseña lo mismo durante -

años, no planifica su trabajo, etc. (Romero García, 1982)

Y finalmente, la tercera de las posiciones en donde el Estado debe de reconocer su irresponsabilidad al aceptar y a veces estimular tal situación por simple - conveniencia política (Romero García, 1982).

Se entiende por rendimiento escolar cuando el -- alumno logra repetir o asimilar el mayor número de conocimientos adquiridos en un curso; y para poder evaluar este rendimiento, es necesario conocer el proceso de - aprendizaje-enseñanza. En donde el aprendizaje es "un proceso que se realiza en el interior del individuo -- cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente"; mientras - que la enseñanza es "un proceso que consiste en promover en forma intencionada y sistemática el proceso del aprendizaje que debe originarse en el alumno" (Moreno Bayardo, 1977; pág. 19). Por lo tanto, la educación - tiene como fin fomentar o comunicar determinados hábitos, es decir, es el proceso del aprendizaje que va realizando el alumno.

Sin duda, hay algo de verdad en cada una de las - tres posiciones descritas anteriormente como causas del bajo rendimiento, pero esto no ayuda a comprender el - origen del subrendimiento y menos aún a resolver el problema. Dentro de estas causas probablemente la que tiene mayor porcentaje es la referente al alumno. El hecho es de que darse cuenta de que trabaja en forma poco satisfactoria, produce en el estudiante cierta tensión emocional que reduce su confianza. Por lo general, en la mayoría de los casos, el sujeto tiene más interés en evitar el fracaso que lograr el éxito.

Entre las causas del bajo rendimiento referente al alumno, encontramos la motivación, la cual inferimos - que no la podemos observar, pero sí manipular haciendo variar una serie de factores. El origen de esta motivación puede ser interno o externo. Es intrínseca cuando por sí mismo el sujeto quiere aprender; es extrínseca cuando el deseo de aprender es provocado por razones - que se encuentran fuera de él. (Nérici, 1966).

Con respecto al rendimiento, según Atkinson (1965)² la tendencia a lograr éxito sería el resultado de la -

motivación a buscarlo. McClelland (1961)² considera - que una alta motivación está en función de lo que los - padres asignan al ejercicio de la independencia y de la decisión por parte de los hijos.

En relación con el maestro, el rendimiento está - afectado según las expectativas de éste. Se ha demos-- trado que a los maestros a quienes se les provoca dife- rentes expectativas sobre el rendimiento intelectual de sus alumnos producirán en ellos mayor o menor rendimien- to (Rosenthal y Jacobson, 1968)².

Estas experiencias demuestran que a los maestros a los cuales se les han proporcionado datos para que espe- ren resultados favorables de sus alumnos les enseñan me- jor contenido a un mayor número de alumnos (Johnson, 1972)² aunque se siguen considerando de alguna manera agrupamientos; o - el utilizar métodos de competencia en la enseñanza a pesar de ob- tener un mayor rendimiento con técnicas por cooperación (Deutsch y Krauss, 1965)³. Del mismo modo se encuentra afectado el rendimiento por el clima de la clase (Wal- berg y Anderson, 1968)⁴. Hay comprobación que a pesar de supervisión o inspección, los maestros tienden a se- guir enseñando de la misma manera que se les enseñó a - ellos o como enseñaban los primeros años de su quehacer docente (Watson, 1967).

En suma, es necesario un cambio y una innovación - en el sistema educativo para lograr mejor rendimiento - escolar ya que se ha comprobado que diversas variables que influyen en el rendimiento escolar como sería la ne- cesidad del logro, el foco de control interno-externo, la autoestima están determinadas en gran parte por las estructuras educativas y no tan solo por la historia - personal. Las estructuras educativas tradicionales fo- mentan la externalidad a través de la metodología docen- te, que hace dependiente y ofrece poca participación al estudiante (Emmanuel Silvestre, 1982)⁵.

Dada esta situación, muchas veces el estudiante - pierde la confianza en su capacidad para controlar el - medio; se siente dominado por el profesor, por el desti- no o la suerte, disminuyendo así su nivel de aspiración y volviéndose conformista, aceptando como normal el fra- caso, presentando apatía e impotencia, dando como resu- l- tado el subrendimiento. Esta configuración tiende a -

presentarse porque una vez aprendida, funciona para producir más fracasos (Romero García, 1982). Es menester tratar al individuo para que construya sus experiencias de fracaso de manera diferente, para que desarrolle autoconfianza y aprenda a establecer metas realistas, lógicas y se esfuerce por alcanzarlas.

El bajo rendimiento no es solo asunto de bajas calificaciones, sino que el sujeto que fracasa varias veces, desarrolla una configuración motivacional y conductual muy particular; la conducta fracasada se une al conformismo, apatía e impotencia; es lo que se llama el síndrome de la desesperanza aprendida (Seligman, 1972) llevando al individuo en ocasiones al desajuste social.

El concepto que tiene el niño de sí mismo, influye de manera comprobada sobre su éxito en los estudios (Johnson, 1972). Se han encontrado datos de que existe una alta correlación entre el rendimiento escolar y la autoestima (Rosenberg, 1965) pero este concepto depende en gran parte de las expectativas de los demás sobre uno.

En el presente estudio se trata de analizar la variable motivacional de locus de control o sea, en qué medida está afectando el rendimiento escolar en los alumnos el locus de control interno y externo; entendiéndose por locus el origen de la motivación el cual puede ser interno cuando los sujetos perciben una relación entre su conducta y las contingencias ambientales; y externos son aquellos que no perciben tal relación entendiéndose a creer en el azar, suerte o destino (Rotter, 1966).

En un estudio realizado por Romero García (1980) con estudiantes "fracasados" y "exitosos" con un C.I. y una posición socioeconómica equivalente, encontró que la responsabilidad personal (medida como locus de control) y el fracaso eran diferentes entre estudiantes repetidores y no repetidores. Por lo tanto, se puede decir, que en alguna medida los alumnos son responsables de sus éxitos y fracasos. En estudios posteriores encontró que estudiantes externos triunfaban o fracasaban en proporción equivalente (al rededor del 50%) mientras que el 80% de los estudiantes internos triunfaban y solo el 20% fracasaban.

Igualmente Salom Bustamante (1981)³ reportó que los estudiantes de alta internalidad obtenían mejores calificaciones que los de baja, al igual que los estudiantes de alta necesidad de logro repetían menos cursos que los de baja necesidad de logro.

Otro estudio de interés es el reportado por Esqueda Torres (1981)⁵ en donde encontró que los estudiantes externos tienen una percepción del tiempo vaga e imprecisa, que conduce a una ineficiente ejecución en el cumplimiento de programas.

En un experimento de campo con estudiantes universitarios Romero García (1979) administró un programa psicológico para aumentar la internalidad y mejorar el rendimiento escolar. Los estudiantes experimentales aumentaron significativamente sus promedios de calificaciones con relación a los estudiantes del grupo control.

Este estudio muestra que si se incrementa la internalidad de los sujetos, se mejora su rendimiento, aunque es menester comprender que lo fundamental es atacar las causas. Existe el pleno conocimiento que la solución del bajo rendimiento está tanto en el cambio de la reestructuración académica como en el cambio conductual motivacional de los estudiantes (Sarbin, 1979)⁶ comprendiendo por estructuración académica a los profesores, a los empleados, y a las propias autoridades de todos sus niveles ya que probablemente quien más afecte a la actuación del estudiante es el propio profesor. Son los docentes los que transmiten internalidad o externalidad, logro o no logro, a ellos corresponde modificar positivamente y son también ellos los que se convierten en autoridades para poder mejorar aspectos institucionales (Romero García, 1982).

Aunque también hay que reconocer que hay sujetos exitosos que viven la misma estructuración académica y salen victoriosos por lo que la estructura no es solo la responsable, hay personas que llegan a la universidad con los mecanismos motivacionales necesarios para superar los obstáculos.

Referencias:

- (1) citado por Avanzini, G. (1969)

- (2) citado por Johnson, D. W. (1972)
- (3) " " Romero García (1982)
- (4) " " Watson (1969)
- (5) " " AVEPSO, Agost. 1982.
- (6) " " Sawrey, (1979)

C A P I T U L O I

A D O L E S C E N C I A

La adolescencia es una etapa donde el ser humano - empieza a establecer una lucha por la autonomía para - convertirse en adulto y por ende en ser humano. El estudio del adolescente proporciona un conocimiento que - va de los 10 a los 23 años, comprende la etapa media de la segunda etapa de la época de inmadurez del individuo (Hilgard, 1966).

Esta etapa nos dice mucho del ser humano, pero no porque dos personas se encuentren en la misma etapa tienen las mismas características; ya que los procesos de crecimiento no son los mismos para todos. Mente y cuerpo se hallan combinados e integrados originando un individuo único (no hay dos individuos que experimenten la misma situación de la misma manera).

Este sistema de acción tiende a cambiar con el tiempo y a la vez a seguir una individualidad particular. Para poder determinar las características físicas por las que pasa el individuo se ha usado la unidad anual como criterio de crecimiento.

CRECIMIENTO Y DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA.

La palabra adolescencia procede del verbo latino - adolescere que significa crecer, desarrollarse. La adolescencia pues, tendrá como fenómeno característico y dominante los cambios morfológicos y funcionales que constituyen el proceso de crecimiento. Esta transformación influye no solo en el proceso orgánico, sino que tiene además, consecuencias importantes en sus manifestaciones psicológicas y en su conducta, en sus relaciones sociales tanto familiares como escolares (Ballesteros 1952).

En el desarrollo intervienen factores que por lo general se clasifican en dos grupos: factores endógenos o internos y factores exógenos o externos. Entre los primeros está la herencia, que transmite a la descendencia no solo las características específicas sino las que proceden de la línea materna y paterna, que in

fluyen en la estructura corporal; los caracteres secundarios y terciarios diferenciando los sexos, y las glándulas endócrinas que juegan un papel decisivo en el desarrollo humano.

El otro grupo de factores de los que depende el crecimiento, lo constituyen los factores exógenos o sea los constituídos por el medio en que se desarrolla el individuo. Los diferentes medios el social, el cultural, el familiar, el escolar, el económico, etc. con sus múltiples influencias favorecen unos y perjudican otros a ese proceso vital.

En el período de adolescencia los individuos alcanzan cierto desarrollo de habilidades. Cada año de crecimiento el adolescente trae una diferencia evolutiva distinta, aunque es difícil trazar una línea divisoria entre estas diferencias.

El fenómeno que mejor caracteriza a la adolescencia es la sexualidad. Tal fenómeno tiene consecuencias tan profundas para la vida y el desarrollo de la adolescencia que convierte sexual en el centro de su interés y relaciona todas las manifestaciones de su vida tanto orgánicas como psíquicas y sociales. Desconocer estos hechos es situarse en un plano desde el cual no se puede conocer y comprender la conducta del muchacho de esta edad.

Los cambios físicos de la adolescencia son los que más saltan a la vista, es decir, las características sexuales secundarias. Se llaman caracteres sexuales primarios a los órganos internos y externos de la sexualidad, es decir, aquéllos que desde el nacimiento hacen conocer el sexo del individuo; los caracteres secundarios son aquéllos que sirven para diferenciar morfológica y funcionalmente a los sexos (Ballesteros, 1952).

El sexo es un factor constitucional que divide a la humanidad en dos grandes grupos, y gran parte de nuestra conducta va a estar determinada por la cultura según nuestro sexo.

El varón desarrolla su cuerpo tanto en estatura como en complexión, aumenta el vigor de sus músculos, se desarrolla el tórax y se ensanchan los hombros. Su voz se hace más grave, desarrolla el sistema piloso en cara,

pecho, axila y región pubina. Al mismo tiempo hay un desarrollo en los órganos genitales y un despertar de sensaciones a su nivel. En las niñas las caderas se ensanchan, los senos se desarrollan, aparece vello en las axilas y pubis, las líneas alargadas de la infancia se vuelven curvas (Hilgard, 1966).

Acompañando a estos cambios físicos, encontramos cambios de actitudes, de emociones y de conducta social. Las consecuencias que traen estos cambios han sido discutidas por algunos autores. Hay quienes estiman que se produce en unos una sensación de orgullo y de poder; otros como Spranger, asegura que junto con este sentimiento de poder, la pubertad produce un sentimiento de temor en el adolescente, aunque se hallen suficientemente informados ya que lo pone ante uno de los grandes misterios de la naturaleza humana. Lo que parece indudable es que estas transformaciones despierten en el adolescente un dominante afán de saber.

Todas estas manifestaciones hace que el adolescente recurra a satisfacer ese nuevo apetito característico de su edad. Una forma elementaria de satisfacción lo constituye la masturbación, practicada por los dos sexos, con menor frecuencia en la mujer (Ballesteros, 1952).

La masturbación es una práctica normal. Stekel afirma que la terminación de la masturbación por el terror de las afirmaciones que los adultos provocan, muchas veces es causa de neurosis. Lo perturbador es el vicio de la masturbación; que al igual que todos los vicios degenera y hunde al sujeto en las consecuencias orgánicas y psicológicas de una constante sobreexcitación y consumo de energías indispensable para el proceso vital de su edad. Ese vicio puede tener como consecuencia la impotencia orgánica y psíquica. (Stekel, 1952)¹

Una segunda manifestación menos frecuente, es el homosexualismo que, a veces, es una consecuencia de la propia práctica de la masturbación compartida. Las prácticas homosexuales sí deben ser combatidas con toda la seriedad necesaria, investigando sus causas y aplicando la terapia más efectiva y adecuada (Ballesteros, 1952).

Junto a estos factores evidentes y visibles, se producen transformaciones profundas en el sistema endócrino y nervioso del adolescente. El sistema endócrino está formado por glándulas cerradas que vierten sus secreciones en el medio interno, es decir, en la sangre y que por consiguiente, lleva su influencia por medio del sistema circulatorio a todo el cuerpo. Estas secreciones llamadas hormonas, son compuestos químicos de acción energética.

El sistema endócrino u hormonal, como el nervioso, cumplen una acción coordinada e interdependiente, de tal modo que la modificación en el funcionamiento de una glándula altera las funciones en mayor o menor intensidad en toda la actividad vital (Watson, 1973). De ahí la importancia de estas glándulas de mantener en la normalidad y equilibrio sus secreciones.

La infancia tiene glándulas internas características y diferentes como el timo y la hipófisis, ambas glándulas tienen la función del crecimiento; las dos glándulas infantiles disminuyen su actividad quedando al finalizar la adolescencia como órganos caducos. Esta falta de actividad por estímulos que proceden del sistema nervioso central, excita a la hipófisis y entonces comienza a lanzar a la sangre la gonodotropina que tiene como órgano efector las glándulas sexuales: ovarios femeninos y testículos masculinos, son excitados y madurados por elementos químicos procedentes de la hipófisis e inicia su producción hormonal. Esta primera acción hormonal tiene como resultado el iniciar la diferenciación sexual y la aparición de los caracteres sexuales secundarios. La normalidad de estas funciones está condicionada por una tercera glándula endócrina llamada suprarrenal que consta a su vez de dos glándulas: la cortical que produce cortisona y la medular que produce la adrenalina que es una hormona de gran poder afectivo (Ballesteros, 1952).

En fin, la vida emocional tan activa y tan intensa en la adolescencia está influida en parte por la acción hormonal y por el sistema nervioso que naturalmente regula la actividad de las glándulas internas. Además, el cerebro tiene funciones esenciales en el proceso de la adolescencia, durante esta época adquiere un desarrollo creciente las zonas asociativas de la masa gris ta-

les como la memoria, el juicio y la razón. He aquí, - porque el adolescente da una mayor impresión de sí mismo y es capaz de controlar su conducta (Caso, 1961)².

Este período de desarrollo dura de 9 a 10 años, comenzando antes de los 12 años en las niñas y terminando en los varones hasta los 23 años; estando sujeto a muchas variaciones, unos se adelantan o se retrasan provocando sentimientos diversos.

En términos generales se consideran tres etapas dentro de la adolescencia: pre-pubertad que aparece entre los 11 y 13 años; pubertad entre los 12 y 15 años aproximadamente y de los 16 a los 23 años se considera el período de adolescencia propiamente dicho.

DESARROLLO COGNOSCITIVO Y ADOLESCENCIA.

Además de los cambios físicos están los cambios de la vida interior que se relaciona con las facultades internas y los procesos emocionales junto con las válvulas de escape de la tensión que tienden a variar en intensidad y configuración en los diferentes niveles cronológicos. Estas válvulas de escape suelen ser pasajeras en su mayoría, a menos que se hallen vinculadas a complicaciones emocionales (Hilgard, 1966).

El método como el individuo interpreta los fenómenos que acaecen en torno suyo, sus puntos de vista y sus aspiraciones son aspectos de sus capacidades cognitivas. En la adolescencia, el desarrollo cognoscitivo se ve como un progresar donde una etapa es la base de la siguiente. Es difícil hablar de proceso cognoscitivo porque no existen escalas verdaderamente homogéneas para todas las edades que se expresen en unidades de medida como las que existen respecto al físico como por ejemplo la estatura o el peso, a más de los convenidos de las diferencias sociales y heredadas, ya que es bien sabido que la inteligencia aparece como consecuencia del desarrollo neurológico pero que es afectada por la estimulación cultural y la educación (Bloom, 1964). Baylry y Schaefer (1964)² afirma que el comportamiento materno positivo puede estimular el desarrollo intelectual.

El desarrollo cognoscitivo del adolescente se vuel

ve de concreto a abstracto, de la combinación simple de relaciones a la síntesis de varios factores, y se vuelve menos afectivo y más exploratorio (Elkid, Barocas y Johnson, 1969)².

En esta época es cuando el ser humano razona acerca de las relaciones interpersonales y hace evaluaciones sobre temas artísticos, políticos, filosóficos y sociales. Se imagina que él sería mejor padre, mejor director, mejor rector, etc. todo le parece fácil y da soluciones a los problemas más complicados; trata de convencer a los demás de sus puntos de vista y como dice Arnold Gesell "...aunque al joven le encanta discutir es imposible discutir con él".

Debido a este estado de insuficiencia por el que está pasando el adolescente, unido a las tensiones y emociones dan resultado a los conflictos mostrando en ocasiones falta de adaptación, inestabilidad emocional, asumir timidez o abierta agresión. Es aquí donde los complejos sentimientos deben ser modelados y encausados ya que si no evoluciona emocionalmente en forma paralela al crecimiento de su cuerpo e inteligencia, actuará en la vida como un caprichoso. De aquí que Feidenberg (1959)² opine que la adolescencia debe ser un período relativamente libre de presiones para que el adolescente pueda averiguar quien es.

En la escuela es donde el adolescente superará y afrontará sus inquietudes y angustias con menos riesgo ya que el adolescente tiene a la vez obligaciones y privilegios, además de que encontrará compañeros y actividades adecuadas; aunque corre el riesgo de la alineación (oponerse a un sistema) ya que en toda situación que impone un orden es imposible la libertad total.

Debido a los cambios de origen psíquico-orgánico que presenta el adolescente se perciben importantes con secuencias educativas. Los alumnos de ambos sexos, -- caen en una etapa de pereza, de falta de interés en el estudio y de distracción que hace pensar a los maestros que el alumno se "ha hechado a perder" Hay que destacar que estos fenómenos se realizan sin un propósito voluntario, sino en la mayoría de los casos contra sus deseos. (Grinder, 1978).

En esta etapa es cuando se les debe dar información a los jóvenes de los peligros inherentes a los accidentes de automóviles, enfermedades venéreas, alcohol, cigarro y drogas; ya que estas son las causas principales que ponen en peligro la vida de los jóvenes entre los 15 y 23 años (Lieberman y Dahl, 1964).

Es el momento de la preparación vocacional para la lucha por la vida, encauzandolo por el buen camino a fin de lograr que triunfe en la vida. La adolescencia es la edad en que se desarrollan y fijan las aptitudes y se decide la vocación, las inclinaciones y preferencias (Ballesteros, 1952).

Toda la educación de los adolescentes y los sistemas de enseñanza dedicados a ellos, deben elaborarse de acuerdo a su formación, por eso es necesario darles un carácter humano y general a la educación de los adolescentes, haciendo que la enseñanza media sea una prolongación de la primaria, en vez de convertirse en una preparación para la enseñanza superior, sin tener en cuenta los intereses de la gran mayoría de los adolescentes que no van a seguir estudios universitarios.

Para el adolescente de pocos recursos, todo es dificultad y obstáculo en el logro de sus esperanzas; desde la necesidad de ganar dinero para su familia o para él mismo que le impide llegar a descubrir sus aptitudes y sin la preparación que le asegure el éxito o la oportunidad de seguir estudios superiores por falta de medios. El adolescente de situación acomodada tiene otros problemas como el empeño de la familia porque realice estudios para los que no tiene inclinación o que no es apto, con el único fin de mantener una jerarquía social. (Ballesteros, 1959).

El caso es, que existe el problema de la falta de organización y servicio de orientación que sirve para aconsejar y dirigir a los aspirantes a la elección del oficio o profesión. Todo ello, tiene consecuencias para los jóvenes que consumen sus energías en actividades contrarias a sus capacidades y a sus gustos.

La moral de la familia es importante para fomentar el provecho académico al igual que la armonía entre los padres (Kramer y Flaming, 1966)².

Cuando no hay una armonía y una buena orientación

en esta época, trae como consecuencia inseguridad y desconfianza en el mundo que lo rodea. El busca más que nada, seguridad y alguien con quien identificarse, de aquí la importancia de tener un conocimiento claro del adolescente para poder brindar la ayuda que necesita. Por lo tanto si el adolescente encuentra un medio propio tratará de realizarse y adaptarse a las nuevas situaciones que se le vayan presentando para lograr un equilibrio emocional.

ADOLESCENCIA Y SOCIALIZACION.

La adolescencia es un período en que los individuos empiezan a afirmarse como seres humanos distintos entre sí. Todo adolescente ha de aprender a participar de manera efectiva en la sociedad a través de las relaciones interpersonales, debe evaluar constantemente gracias a la interacción inevitable con sus padres, maestros, patrones y camaradas, quienes lo exhortan, evalúan, premian o castigan. Las personas importantes que intervienen en su vida dirigen y perciben parcialmente su conducta y su censura o aprobación lo ayudan a determinar el comportamiento responsable (Brim, 1965). El sentido que tenga de su competencia y el concepto que posea de sí mismo o su identidad dependerá de lo bien que asimile las expectativas ajenas en su estilo de vida personal.

Así, la personalidad del adolescente dependerá de la trascendencia que tiene para él las personas con quien trata (Glinder, 1978).

Cada generación de adolescentes, debe considerar cuales son los aspectos de la sociedad y los estándares de edad adulta que han de corroborar o ponerse en juicio.

Los ajustes que aprenden los individuos para distinguirse unos de otros y para adaptarse a la estructura social se le llama socialización (Inkeles, 1959)². Por lo tanto el proceso de socialización se refiere como los individuos adquieren las características personales: conocimientos, actitudes, valores, etc. todas las cuales conforman la adaptación del individuo. La socialización del adolescente es sinónimo de identidad;

cuando no hay este proceso de identidad, se desintegran las energías del adolescente. Cuando el joven acepta lo tradicionalmente establecido, encontrará relativamente fácil la socialización solo que no logra desarrollar la motivación necesaria para enfrentarse a las dificultades y se conforma con roles sociales que están por debajo de sus capacidades (Erikson, 1965)².

El adolescente tiene que probar muchos aspectos de la vida, por lo que puede ser beneficioso que pase por cierto grado de desequilibrio de la personalidad (Glin-der, 1978).

Para el adolescente es muy importante ser aceptado por su propio grupo ya que busca seguridad; a medida que va creciendo le va dando mayor importancia a otros aspectos de relación social y de personalidad.

A pesar de la oposición que hay entre ideas de una generación a otra, los adolescentes buscan el consejo de personas mayores para cuestiones que a la larga son de mayor importancia, mientras que confían en sus compañeros para cuestiones sociales del momento. Los valores del adolescente se modifican a medida que va siendo mayor y tiene la misión de seleccionar tanto normas e ideales como valores. Los adolescentes tienden a formar grupos según su ideología y estos grupos difieren entre sí según la edad, la clase social, el marco familiar (Gesell, 1963).

Coleman (1961)² encontró que los adolescentes se preocupan más por su popularidad en la escuela que por su rendimiento académico. Lo que más les interesa es: en los muchachos los automóviles y los deportes y en las muchachas el encanto y el atractivo; y el obtener buenas calificaciones era pocogalardón.

Para determinar el carácter del adolescente tendría mos que destacar fundamentalmente la falta de una línea segura, y subrayar los diferentes contrastes: de la alegría pasa a la tristeza, a ratos se muestra comunicativo y otras veces ensimismado; de la algaraza cambia a la reserva; dan muestras de piedad y a las pocas horas muestran un gesto de crueldad. Estos cambios del adolescente parecen ser como si buscaran la ruta que está más de acuerdo con su personalidad y sus necesidades vi

tales. Por eso es necesario la comprensión hacia el adolescente para ayudarlo en ese proceso de autoafirmación - que constituye el valor más alto de esa edad.

En el adolescente se desarrolla una sensibilidad extrema que les hace sentirse heridos por todo cuanto venga a rebajar sus propios valores. Le irrita que no se le tome en serio, que se burlen de sus preocupaciones, de sus indecisiones. Todas estas manifestaciones que adquieren formas diversas según la índole social, familiar, económica y temperamental del adolescente tiene como origen común el esfuerzo que hace por afirmar su personalidad, por hallarse a sí mismo, por comprender y formar su carácter. (Ballesteros, 1952).

El adolescente necesita un mínimo de independencia, que expresa en tener cosas propias, lugares reservados para sus secretos, ordenar su vida, sus preocupaciones, sus amistades, sus ocupaciones. La adolescencia es el momento único en que el hombre ha de elegir su ruta, seleccionar sus gustos, decidir lo grande y lo pequeño.

Hay razones básicas para que el adolescente sea tan emocional. Los cambios que sufre en su sistema endócrino hace que presente inquietud, ansiedad; ésto y la mayor intensidad de su vida vegetativa produce una hiperfunción en la actividad hormonal de las suprarrenales y por lo tanto un aumento de adrenalina en la sangre que va a provocar un aumento en su emotividad (Watson, 1973).

En la crisis de la adolescencia, como la han llamado algunos autores, no todo es negativo; sino que es una época que brinda oportunidad para afirmarse todo aquello depositivo que se integró en bien del ser durante la infancia, además de incrementar el potencial humano que lo han de conducir a la adultez feliz.

Margaret Mead opina que la crisis de la adolescencia es una inversión cultural, su opinión se basa en un estudio que realizó en la sociedad malanesa analfabeta, donde crían a sus hijos dándoles confianza en sí mismos e inculcándoles el respeto, presentándose la transición de la adolescencia gradual y relativamente fácil, no así en la sociedad Tchambuli en donde la transición no es tan sencilla y se dramatiza el logro del estado adulto (Mead, 1939)³

En el caso de Mead, destaca la importancia de la herencia cultural en el encauzamiento del comportamiento humano. En Samoa la falta de agitación en los adolescentes se debe a la sencillez y estabilidad de la cultura samoana. Según la sociedad en la que nace una persona puede llegar a ser un canibal feroz y agresivo o una persona apacible y maternal, aunque puede haber desviados, ello no altera el cuadro total que presenta una cultura, la que generalmente plasma a sus miembros conforme a un molde provisto.

Este fenómeno, que en sí mismo es una mera curiosidad antropológica, puede asumir una mayor significación si consideramos a las sociedades desde otro punto de vista. Toda sociedad desarrolla "sistemas de seguridad" que la salvaguardará de los peligros externos y de la desintegración interna; esto significa que las hostilidades internas, basadas en la frustración, deben mantenerse reprimidas, lo cual se realiza mediante entrenamiento. Las sociedades difieren en las presiones a que someten a sus miembros. En la sociedad Salteaux, la brujería y la magia son desenfrenados y esto ocasiona situaciones fantásticas que se mezclan con las relaciones interpersonales que genera profundas e irracionales consecuencias.

Entre los indios comanches es importante el respeto a los ancianos por su habilidad y conocimientos valiosos formando una sociedad competitiva donde los jóvenes lleguen a manejarse por su propia cuenta. Las relaciones entre padre e hijo son cordiales; el padre prodiga alabanza al hijo y tiene cuidado de mantener una buena relación ya que cuando envejezca será él quien lo mantenga. Al contrario con los aloues en donde las criaturas reciben poco cuidado y atención; son maltratados, se les molesta continuamente con bromas y no se les presta ninguna ayuda; a los miembros de esta sociedad se les describe como desconfiados, ansiosos, faltos de seguridad y desprovistos de espíritu emprendedor.

Con esto se quiere decir que el método de entrenamiento infantil condicionará seguramente la configuración de los miembros en una sociedad. Es decir, que la naturaleza humana es extraordinariamente maleable y la plasma y guía en diferentes direcciones las distintas culturas.

Para lograr una mejor adaptación en la adolescencia, es necesario que la autoridad que se ejerce en los jóve--

nes sea dual, es decir, el que la ejerce y el que está sujeto a ella, con una diferencia única de grado en el saber y en el vivir. En el adolescente las soluciones no son inmediatas, no es suficiente obedecer, porque en esta época los adolescentes deben adherirse a diferentes normas o rechazarlas. Será negativo para su educación someterlos a la autoridad obedeciendo normas tradicionalistas, arbitrarias y obsoletas (Glinder, 1978).

La conducta moral del individuo no aparece hasta la adolescencia, es en esta época cuando el individuo es o no es moral. La conciencia es la voz del verdadero yo que permite al individuo vivir productivamente (Gesell, 1963).

La inquietud del adolescente, su irritabilidad y sus conflictos consigo mismo y con su medio ambiente lo hace sentirse incomprendido y vivir entre dos mundos: por un lado desea volver a la seguridad del pasado y por el otro desea ir hacia el futuro y cuando no lo logra cae en profundas depresiones.

En la tercera etapa de la adolescencia (16 a 21 años) propiamente dicha, la conciencia del adolescente se fortalece bastante, su sentido de responsabilidad se incrementa, logra la independización de sus padres, los valores se dirigen hacia la realidad; tienden a aceptar la vida tal cual es, se hallan orientados hacia el futuro pudiendo ya elegir una profesión, siendo capaces de apreciar las cosas por sí mismas y aceptar el punto de vista de los demás. Se observa una consolidación de todos sus aspectos físicos y una mayor armonía de las diferentes partes de su cuerpo. En esta etapa los jóvenes controlan bien sus emociones y son capaces de establecer buenas relaciones demostrando equilibrio y confianza en sí mismos. Viven el presente con plenitud, pero dirigen su mirada hacia el futuro.

A través de un sin número de experiencias que el adolescente vive desde su infancia con sus padres, maestros, hermanos, compañeros dependerá el desarrollo de su vida en comunidad; es decir, si sus relaciones sociales son adecuadas, lo conducirán a ser un adulto productivo. Poco a poco va logrando una personalidad independiente y determina un camino franco hacia la heterosexualidad.

Se puede decir que una de las principales tareas - del adolescente es encontrarse a sí mismo.

Referencias:

- (1) Citado por Ballesteros, A. (1952)
- (2) " " Grinder, R. E. (1978)
- (3) " " Klineberg, O. (1963)

C A P I T U L O I I

R E N D I M I E N T O E S C O L A R

Entendemos por rendimiento escolar cuando un individuo logra asimilar el mayor número de conocimientos y para poder evaluar esta asimilación, es necesario conocer el proceso de aprendizaje-enseñanza en donde el aprendizaje es "un proceso que se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente" mientras que la enseñanza es "un proceso que consiste en promover en forma intencionada y sistemática el proceso de aprendizaje que debe originarse en el alumno" (Moreno Bayardo, 1977; pág. 19).

En la enseñanza como en todas las demás actividades humanas que tienden a lograr objetivos definidos, la verificación de los resultados en su conjunto se les llama "rendimiento escolar" (L. A. Mattos, 1981).

El verdadero rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan:

- a) en el pensamiento
- b) en el lenguaje técnico
- c) en la manera de obrar
- d) en las actitudes del comportamiento

El curso será útil y benéfico en la medida de que haya conseguido adquisiciones con respecto a:

- a) la manera de comprender las situaciones y resolver inteligentemente los problemas;
- b) el dominio del lenguaje técnico, sabiendo interpretar sus símbolos y utilizarlos correctamente
- c) la manera más recomendable de obrar y
- d) las actitudes y la dinámica afectiva (L. A. Mattos, 1981).

Estas transformaciones deben brotar del proceso de aprendizaje como adquisiciones definidas. No se trata de cuanta materia han memorizado los alumnos, sino de cuanta de ella han incorporado realmente a su conducta, mostrándola en su manera de resolver problemas, de sentir, de hacer o utilizar lo aprendido.

Entendiéndose así, el rendimiento escolar se convierte en una contribución sustancial para el desarrollo de la personalidad de los alumnos, y ésta debe emerger del proceso de aprendizaje para poder afrontar con éxito los problemas de la vida y de la profesión.

APRENDIZAJE

El aprendizaje es una variable participante que provoca cambios en la actividad de un organismo y al observar estos cambios podemos inferir si el organismo ha aprendido o no; aunque con el tiempo se puede olvidar (Hilgard, 1966).

Los psicólogos se han interesado tanto por el estudio de esta actividad modificadora de la conducta que han formado una ciencia: Psicología del Aprendizaje que es una rama de la Psicología Experimental que investiga este fenómeno en forma sistemática y ordenada, cuyo objeto es el estudio de fenómenos modificadores de la conducta tanto en humanos como en animales realizados en situaciones normales o de laboratorio; y los métodos que usa son en parte los mismos que emplea la Psicología Experimental además de otros específicos.

Los resultados de estas investigaciones han dado varias teorías del aprendizaje que tienen como fin analizar los aspectos del aprendizaje; saber qué variables independientes deben manipularse y cuáles dependientes estudiar; qué técnicas hay que emplear y qué lenguaje utilizar para describir los resultados y tratar de establecer leyes.

Desde el siglo XVII, han surgido teorías más o menos sistemáticas del aprendizaje. Por lo común una nueva teoría del aprendizaje no se convierte en práctica escolar hasta que transcurren de 25 a 75 años. Por otra parte, cuando una nueva teoría llega a afectar las normas escolares, no desplaza a sus predecesoras (Bigge, 1971).

Las teorías del aprendizaje las califica Bigge en dos amplios grupos: las teorías del conocimiento E-R (estímulo-respuesta) del grupo conductista y las teorías cognocitivas del campo de la Gestalt.

Para los teóricos conductistas o del condicionamiento el aprendizaje es un cambio conductual. Se produce por medio de estímulos y respuestas que se relacionan de acuerdo con principios mecánicos. Los estímulos (causas del aprendizaje) son agentes ambientales que actúan sobre un organismo ya sea para lograr que respondan o para incrementar las probabilidades de que emita una respuesta de un tipo dado. Las respuestas (efectos) son las reacciones físicas de un organismo o la estimulación interna o externa (Watson y Guthrie).

Para los teóricos del campo de la Gestalt, el aprendizaje es un proceso de obtención o modificación de insights, perspectivas o patrones del pensamiento. Prefieren el término de persona al de organismo; ambiente psicológico a medio físico o biológico; e interacción a acción o reacción (Wertheimer, Koffka y Kohler).

Los teóricos del condicionamiento E-R interpretan el aprendizaje en términos de cambios en la fuerza de variables hipotéticas que se denominan conexiones E-R, asociaciones, fuerza del hábito o tendencias conductuales. Los teóricos del campo de la Gestalt lo definen de acuerdo con la reorganización de sistemas o campos perceptuales o cognoscitivos.

Para ambos grupos la motivación se refiere a fuerzas instigadas de la conducta; las personas actúan de determinada manera debido a la motivación. Para un psicólogo E-R la motivación surge directamente de los impulsos orgánicos o de las emociones básicas de una persona o de la tendencia a emitir respuestas que se han establecido mediante el condicionamiento; así, toda conducta está dirigida por un estímulo, tanto si éste procede del interior como del exterior y no tiene relación con ninguna finalidad. De acuerdo con esto, en el campo de la educación, un niño no necesita desear aprender, es preciso persuadirlo a que estudie y repita las respuestas que asociamos en el conocimiento dado. Cualquiera puede aprender de acuerdo a su capacidad si dejamos que se nos someta al patrón de actividad necesaria para que se produzca el conocimiento.

Para los teóricos del campo de la Gestalt, en donde la conducta es una función de una situación total, la motivación va a surgir de una situación psicológica dinámica que se caracteriza por el deseo de hacer algo.

Un psicólogo del campo de la Gestalt considera a la motivación como producto del desequilibrio dentro de un espacio vital y este espacio incluye metas y obstáculos. Por lo tanto el aprendizaje incluye siempre una finalidad y trata de desarrollar los insights, que proporcionan la posibilidad que se produzca la conducta de que se trate.

El aprendizaje supone cambios en el sistema nervioso, que hasta ahora no han sido identificados, esta falta de habilidad para conocerlos es una de las razones de que existan diversas teorías sobre el aprendizaje, aunque la mayoría de las teorías tienden a suplentarse, completarse y reforzarse más que a destruirse unas a otras.

La preferencia que un psicólogo tenga por una u otra teoría está dada por el tipo de aprendizaje en que esté interesado. Un especialista en el estudio del condicionamiento es probable que se incline por las teorías conexionistas porque responde mejor a sus necesidades.

No existe una teoría del aprendizaje realmente satisfactoria. El problema radica en que cada teórico parte de algún aspecto de la situación de aprendizaje total. Algunos se han interesado en el aprendizaje de solución de problemas, otros como ocurre el discernimiento y así cada uno ha tomado para su estudio un punto de interés dando diferentes teorías.

El hombre es un aprendiz por excelencia, no solo aprende hábitos y destrezas manuales sino que además adquiere y retiene la información que le llega por diferentes medios; es decir, es interactivo (Hilgard, 1966)

Hay que considerar el aprendizaje como la interacción que hay entre el individuo y su medio ambiente y los cambios que éste produce, todo aprendizaje requiere una organización; y este proceso empieza con una experiencia emocional interna (Bigge, 1976).

Para el estudio del aprendizaje se han hecho muchos experimentos con animales, ya que muchos procedimientos experimentales han sido rechazados como imposibles de realizar con personas; los resultados obtenidos de estos experimentos se han transferido a la conducta humana; aunque el aprendizaje humano es mucho más complejo

que el de los animales, lo cual plantea serios problemas ya que el aprendizaje abarca una amplia gama de situaciones.

MEDICION Y EVALUACION DE LA ENSEÑANZA

En el proceso de aprendizaje-enseñanza, interviene toda la persona, aunque el intelecto es la parte más importante, el influjo de la libertad es decisivo, puesto que solo aprende el que quiere, de aquí que se lleve a cabo desde dentro. Por ejemplo el deseo del propio mejoramiento.

Los móviles e incentivos son estímulos que actúan desde fuera provocando una actividad; su fin es atraer a la voluntad moviendo desde fuera actuar. El educando debe saber manejar los incentivos para iniciar y mantener activo el deseo de aprender y así obtener un mejor rendimiento escolar.

Al igual que la motivación, la inteligencia está relacionada con el grado de rendimiento escolar (Glin--der, 1973); en este punto el maestro se encuentra con la dificultad que no todos los alumnos tienen la misma inteligencia y por lo tanto, deben adaptar la enseñanza a todos por igual. Esto exige flexibilidad en los métodos, bajándose de nivel para que puedan captar los alumnos de capacidad inferior y elevándose en otras actividades para que los alumnos de más capacidad no se retrasen.

Al igual que el maestro debe de tomar en cuenta la motivación y el C.I. (conciente intelectual) en el rendimiento escolar, debe de conocer otros aspectos que también influyen en el bajo rendimiento como sería el bloqueo emocional (temor, angustia, tristeza, intranquilidad).

Otro aspecto estrechamente relacionado con la medición y evaluación escolar la cual la define Anne Hicks como "la orientación profesional y asistencia dada por personas competentes en materia de educación, cuando y donde sean necesarios tendientes al perfeccionamiento de la situación total de enseñanza y aprendizaje" (Néreci, 1966; pág. 54). Es decir, se entiende por super

visión escolar la visión sobre el proceso educativo estudiando y mejorando todos los factores que influyen en el desarrollo del alumno. El fin que persigue es adaptar la escuela al alumno.

Cuando la supervisión escolar cumple realmente lo que se propone, encontramos que el rendimiento escolar de los alumnos será más alto, porque evitará la rutina, promoverá perfeccionamiento profesional del magisterio, mejorará el desarrollo de programas, cooperará en el bienestar del alumno y estimará la renovación de la enseñanza.

El rendimiento escolar se refiere a la evaluación del aprendizaje y debe de tomar en cuenta las diferencias individuales ya que no todos los alumnos pueden rendir en la misma medida sino según sus aptitudes y su capacidad mental (Jensen, 1970)¹. Al igual que constantemente se debe de estar revisando los procedimientos para la evaluación de los exámenes y teniendo una variedad de recursos para poder ser objetivos y así evaluar realmente al alumno y ayudarlo a tener conciencia de sí mismo. Es decir, dar a conocer sus posibilidades y limitaciones.

La evaluación escolar asume varias formas: es un proceso continuo que dura un año lectivo, que empieza en la interpretación de los conocimientos (nivel anterior de escolaridad) habilidades (físicas, intelectuales y motrices) y actitudes (forma de relacionarse con los demás) teniendo en cuenta los cambios de conducta deseables previstos en el programa de enseñanza (Nérici 1966).

Las evaluaciones deben ser continuas y la evaluación final es la suma de los resultados obtenidos. Estas evaluaciones deben de ser cortas y usadas con frecuencia para que puedan corregirse con rapidez y puedan dar un refuerzo de inmediato, ya que la necesidad de éxito es muy importante para el estudiante y requiere que esta necesidad se satisfaga (Glinder, 1973), y solo podrá ser si las metas escolares se hallan dentro del alcance del alumno. El maestro debe ayudar a cada estudiante dentro de sus límites a mejorar su rendimiento para su estabilidad emocional.

Es necesario que los maestros conozcan las aptitu

des de cada uno de sus alumnos, para que la instrucción se ajuste a ellos, en vez de ajustarse a estándares arbitrarios. La actitud hacia los exámenes suele ser tal, que cada prueba se convierte en una crisis para el alumno, su reacción emocional puede bloquear conocimientos que sabe realmente. Estos y otros datos deben de ser tomados en cuenta por los maestros para planear las actividades educativas y así poder juzgar la evaluación.

Las calificaciones, es otro recurso del que se vale el maestro para la evaluación, que por lo general son relativas, además que estimulan la competencia y no es conveniente que el alumno sienta que la razón principal para estudiar es derrotar a los demás.

Por consiguiente, la evaluación es un proceso continuo y sistemático que nos manifiesta la forma como se están obteniendo los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje y abarca mucho más que una simple medida que está en función de castigo o recompensa.

La evaluación tiene características tales como ser integral, porque debe abarcar todos los aspectos de la personalidad: el cognoscitivo (todas las actividades del conocimiento); y afectivo (actitudes, valores, ideas). Debe ser sistemática; debe incluir normas y metas para lograr hacerla objetiva; también debe ser permanente porque debe ser continua y cooperativa para que todos los que participen puedan evaluarse a sí mismos y a los demás.

Para poder evaluar el rendimiento escolar, se debe tener un juicio valorativo, el cual debe ser objetivo, justo, válido y confiable. El maestro es el responsable de esta evaluación, esta responsabilidad debe estar basada en un conocimiento lo más objetivo posible de los cambios de conducta. Debe evaluar tanto su comportamiento como el de cada uno de sus alumnos y el alumno debe evaluarse a sí mismo para su mejor aprovechamiento tomando en cuenta sus propias capacidades y logros y no en comparación con alguna norma ya establecida. Este juicio que el alumno se forma de sí mismo va a estar influenciado por la forma que lo trate el maestro y el grupo (Bloom, 1964; Green, 1969).

TECNICAS DE EVALUACION

Para llevar a cabo esta evaluación, se recurren a diferentes técnicas entre las cuales están la observación, las técnicas experimentales y sociométricas y los recursos estimativos. Entre los instrumentos que se emplean en la primera técnica o sea en la observación, están las escalas estimativas (evalúan rasgos de conducta tales como actitudes, hábitos de trabajo, etc.) las listas de control (solo registran conductas positivas o negativas, no hacen apreciación cuantitativa); las entrevistas (observar datos que ayuden a evaluar la conducta).

Las técnicas experimentales consisten en poner al sujeto diferentes puntos objetivos para evaluarlo (exámenes) de lo cual se ocupa la psicotécnica pedagógica; y las técnicas sociométricas nos permiten evaluar las diferentes interacciones sociales tales como los sociogramas y los inventarios de personalidad.

Finalmente tenemos los recursos estimativos que son los juicios vertidos por las diferentes personas (padres, maestros, compañeros) del sujeto que se evalúa (Bloom y Hastings, 1967).

La técnica más usada es el examen, por ser el más objetivo y el más realista, a más de tener otras ventajas como su fácil aplicación, sus alcances, etc., por lo que es necesario que los maestros manejen adecuadamente este recurso para su mejor evaluación en el aprovechamiento escolar y así, asegurar que dicha medición aporta información confiable y consistente. De aquí la importancia que tiene de hacer concientes a los profesores en su actuación en el área de evaluación.

En la práctica educativa, la evaluación es muy difícil el éxito de los exámenes puede ser debido a otras oportunidades que a la validez del sistema; por eso se recomienda buscar otra forma indirecta de información como por ejemplo un estudio mediante la entrevista y la información académica. Un estudio al respecto fue llevado a cabo por Marie Johada (1963) en la Universidad de Brunel en donde estudió las actitudes de los estudiantes ante los aspectos académicos de un curso formativo. Aunque Johada no especifica que tipo de experiencias (por consiguiente su motivación) está relacio-

nada significativamente con cierto tipo de actividades claramente especificables.

Una información basada en entrevistas tiene ventajas sobre los juicios incoordinados basados en la experiencia individual normalmente inespecificada. Las investigaciones de este género pueden proporcionar cierta posibilidad de éxito o fracaso; pueden revelar diferencias entre las suposiciones de lo que pasa y efectivamente ocurre.

En la mayoría de las escuelas la evaluación de los alumnos se lleva a cabo por medio de normas; es decir, comparando al alumno A con el B, pero esta comparación no muestra qué tan eficiente es uno u otro, o en qué punto se dificulta o facilita la tarea. En otras palabras, la medición surge al comparar la ejecución individual en el rendimiento general del grupo y esto ocasiona que la educación sea vista como una pirámide en donde solo llegan a la cúspide los más preparados haciendo una selección de los mejores alumnos, los cuales por lo general son individuos que por circunstancias ajenas a la escuela han alcanzado una preparación y los maestros solo los localizan.

Cuando la evaluación se hace por criterios, los resultados medidos se comparan con un criterio absoluto - constituido por lo que debe saber el alumno; es decir, evalúa al alumno en relación a su ejecución si es mayor o menor el dominio, independientemente de que sea superior o inferior a la de sus compañeros (Gronlund, 1965).

Ya sea una u otra forma de evaluación, será recomendable que antes de iniciar un curso se diera al estudiante la oportunidad de serciorarse que verdaderamente lo requiere y que posea los requisitos para tomarlo y así obtener un mejor rendimiento al finalizar el curso.

Una forma de saber los progresos del alumno es comparando los registros de calificaciones no con el fin de elogiar o culpar al alumno por su aprovechamiento o su falta de él; sino por conocer su adelanto o retraso en una forma positiva. El rendimiento lo establece el profesor en forma empírica y se pone de manifiesto en las calificaciones que obtiene el alumno.

Para poder determinar el grado de rendimiento de -

los diferentes sujetos se somete a los alumnos a un mismo examen y los resultados se reflejan en gráficas que indican el grado que cada quien alcanza.

Otra forma de obtener el rendimiento es por medio del cociente de rendimiento escolar estableciendo una razón entre la edad de instrucción y la edad mental, de modo que el resultado está en función de la inteligencia. Su fórmula puede expresarse así:

$$\text{Cociente de Rendimiento} = \frac{\text{Edad de Instrucción}}{\text{Edad Mental}}$$

En términos matemáticos sería: $C.R. = \frac{E.I.}{E.M.} \times 100$

La obtención de este cociente tiene una especial utilidad en la escuela, ya que permite al profesor el conocimiento de los éxitos y fracasos del alumno (Gronlund, 1973).

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL RENDIMIENTO.

Cada sociedad educa a sus niños de acuerdo a sus valores y las obligaciones que tiene como ciudadano individual. La herencia cultural o social de su comunidad, es la que proporciona los elementos envolventes de los que surgen los niños como personas y logran, a lo largo de sus vidas desarrollo y conocimientos.

Los elementos psicológicos de la educación, se relacionan con la naturaleza psicológica del hombre, en especial, de los procesos por medio de los cuales el hombre se desarrolla y aprende. Cada uno de nosotros tiene una personalidad basada en los elementos culturales que nos han enseñado.

Puede considerarse a la escuela como una organización social que recibe dos tipos de aporte del medio: por un lado los alumnos y los maestros, edificios, materiales, etc., por el otro. La escuela se vale de lo segundo para transformar a los niños en adultos socializados, autorrealizados y expertos (Johnson, 1972).

La escuela pública según Carlson (1965)² es una "or

ganización doméstica" que no tiene que competir con eficiencia ni con organizaciones rivales. La eficiencia de la escuela nunca se ha puesto realmente en tela de juicio. Hay pocos criterios que miden la calidad de su producto y la eficiencia de su producción.

Miles (1964)¹ señala que un obstáculo que se opone al cambio en la escuela pública es la falta de incentivos económicos para introducir innovaciones. Igualmente indica que los objetivos de las organizaciones educativas son ambiguas y difíciles de medir, por lo que el rendimiento de un maestro es relativamente invisible y por lo tanto, su conducta puede volverse muy rutinaria e improductiva.

Los objetivos de la escuela es que debe preparar a los alumnos para que puedan asumir los roles de adultos socializándoles (introduciendo valores y hábitos) y enseñándoles las habilidades necesarias para desempeñar papeles específicos de adultos y vivir en una compleja sociedad (Bidwell, 1965; Persons 1959)².

La escuela tiene la obligación de asegurar que los alumnos adquieran las habilidades y conocimientos generales que necesitan para desempeñarse adecuadamente. El status ocupacional futuro depende de eso y de la preparación universitaria. Sin una preparación adecuada, el individuo suele hallarse eliminado de una lista de ocupaciones cada vez más amplia, y si desea ingresar en el servicio público, tiene que cumplir con exigencias educacionales que tienen su base en la escuela primaria.

En la escuela primaria, el rendimiento se evalúa sobre la base del aprendizaje cognoscitivo del niño y su responsabilidad. Debido a causas de privaciones y deficiencias ambientales, el niño de clase baja está en desventaja con el niño de clase media, ya que éste obtendrá mejores notas y le resultará más fácil ingresar a la universidad (Miller, 1966)³.

La presión que se ejerce sobre los niños de clase baja es mucho mayor que la de clase media alta, debido a que el ambiente de su hogar es despreocupado e indiferente al contrario del de la escuela.

El niño de clase media, rinde más académicamente,

es más callado, pelea menos, y en términos generales se acopla más al ambiente escolar. Es decir, algunos factores del ambiente influyen en el desarrollo del niño - como son la posición económica y social, las actitudes de los padres, su posición en la familia, las relaciones del niño con sus hermanos, etc. Cada niño de acuerdo a su nivel de comprensión capta su ambiente contribuyendo éste a su marco de referencia y actitud hacia el aprendizaje. Las relaciones entre alumno-profesor y entre alumno-alumno están íntimamente ligadas con la estructura de la personalidad (Bigge y Hunt, 1958).

En el salón de clase se conocen dos posiciones: la del maestro y la del alumno. Son complementarias en cuanto están interrelacionadas. Ninguna puede funcionar sin la otra. El maestro es una persona que enseña a los alumnos y los alumnos son personas que aprenden con ayuda del maestro. En el aula el alumno aprende lo que el maestro espera de él, acepta tales expectativas como legítimas y las satisface en la mejor forma posible (Katz y Kahn, 1966)².

Los alumnos no siempre alcanzan a captar lo que esperan de ellos. Por ejemplo, los maestros a veces proceden como si a todos los alumnos les interesara sacar "buenas calificaciones" y hay alumnos que estarían satisfechos con una calificación mediana, pero no comprenden lo que deben hacer para obtenerla. La presión del tiempo, el aborrotamiento de las aulas, el ritmo acelerado de vida, interfieren con la libertad que debe tener el maestro para analizar, evaluar y modificar lo que sucede en clase. (Johnson, 1972).

El maestro debe elegir los propósitos y los objetivos que perseguirá en su clase, después, deberá elegir experiencias para el aprendizaje para alcanzar los objetivos, y finalmente debe decidir cual será la manera de evaluar el rendimiento de los alumnos, cuando ha de evaluarlo y como utilizar los datos obtenidos (Amidon y Hunter, 1966). Por lo tanto, el rol del maestro es de índole administrativa: llevar registros, utilizar material didáctico actualizado y aplicar procedimientos de evaluación.

El rol del alumno es acatar las normas organizativas de la escuela y cumplir con los objetivos. En la medida en que el alumno internalice estos requisitos de

su rol, influirá en el cumplimiento satisfactorio de és tos y por consiguiente en su éxito en la escuela.

Jackson (1968)⁴ señala que la superpoblación de las aulas, junto con la necesidad de llevar a cabo numerosas y diversas actividades en poco tiempo, desarrolla en los alumnos la capacidad de desentenderse de interrupciones, de definir la satisfacción de sus impulsos y de desprenderse de sus sentimientos. Además ejerce presión sobre los alumnos la permanente evaluación de su conducta. Resulta que a veces las actividades se inician antes de que despierte su interés y termina antes de que éste se pierda.

El mismo autor opina con respecto a la evaluación, que el alumno debe de cumplir tres requisitos:

- 1) debe comportarse como para aumentar la probabilidad de elogio y reducir la de censura;
- 2) aprenderá a exhibir las evaluaciones positivas y ocultará las negativas y
- 3) aprenderá a ganarse la aprobación simultánea del maestro y de sus compañeros.

El sistema de recompensas de la escuela está vinculado con el éxito tanto en la faz organizativa como en la de los estudios; incluso en ocasiones se premia más el éxito de la primera, por lo que a veces se distingue a los alumnos más por su buena conducta que por su rendimiento en los estudios. De aquí que un alumno se adapte ventajosamente con respecto a la escuela o al maestro una vez que ha descubierto como responder con un mínimo de esfuerzo a las demandas. Los niños capaces de conformarse a las actitudes y valores necesarios para tener éxito en la escuela, lograrán mejores resultados que los otros.

Como el alumno está obligado a asistir a la escuela, a trabajar en tareas impuestas, es de suponer que hay pocas oportunidades en la escuela para experimentar el éxito y muchas para vivir el fracaso. Los niños de clase media suelen lograr mejor provecho de una mala situación y actuar razonablemente bien en la escuela, aceptando la idea de que ser un buen alumno significa una vida mejor futura; no así con los niños de clase baja que muchas veces no ven que la educación conduzca a futuras recompensas y su conducta es muy diferente a la

de los niños de clase media (Coleman y Col. 1966)².

Un individuo que busca el éxito necesita una situación en la que pueda experimentar:

- 1) la propia responsabilidad y el autocontrol para de finir sus metas
- 2) la firme voluntad para perseverar en la persecución de las mismas
- 3) la productividad y trabajo para alcanzarlas; y
- 4) el aprovechamiento de sus recursos más importantes (Argyris, 1964)²

Quando se experimenta un fracaso los individuos - muestran:

- 1) falta de interés
- 2) ausentismo y cambio de ocupación
- 3) agresión contra los responsables
- 4) un nivel de aspiración inferior
- 5) indiferencia y
- 6) exigencias de una mayor comprensión por la insatisfacción, la tensión y el stress experimentados.

Podría decirse que de acuerdo a Argyris, en cuanto más rígida sea la estructura de la escuela, más estrechos los controles impuestos al alumno.

Lewin opina que al aumentar las posibilidades de éxito en los alumnos, disminuye la necesidad de estimularlos mediante recompensas, lo cual facilita la tarea del maestro.

Como se ha visto, el rendimiento no es determinado tan solo por la inteligencia, sino también por una amplia gama de factores sociopsicológicos y mediante el manejo de esas variables, puede elevarse el rendimiento escolar de los alumnos. Un rendimiento bajo no se debe necesariamente a la falta de capacidad sino que puede depender de otros factores, como es el autoconcepto que en términos generales es la capacidad de adoptar el punto de vista de otros y de verse a sí mismo como objeto dando lugar a creencias y actitudes acerca de uno mismo y que va a influir en la conducta. Es decir, el autoconcepto consiste en las representaciones simbólicas que una persona se forma de sus distintas características físicas, biológicas, psicológicas, éticas y sociales. (Deutsch y Krauss, 1965)¹

La consecuencia del autoconcepto en la escuela es que las actitudes de un individuo para consigo mismo, - en relación con su rendimiento, son complejas. Si el niño se percibe a sí mismo como inteligente y motivado, se esforzará por lograr un buen rendimiento en sus estudios; los sucesos que coinciden con la autoexpectativa son constantes y se buscan; los sucesos que son contrarios a la autoexpectativa son disonantes y se evitan -- (Heider, 1959)⁴.

Por consiguiente, el éxito de un individuo en su desempeño en la escuela dependerá de la interacción con otros individuos que son importantes para él y que abriguan expectativas respecto de él como alumno. El autoconcepto de un alumno en cuanto a la propia capacidad muestra una correlación positiva con la imagen que según el interesado se han formado de él los padres, los maestros y los compañeros (Rosen, Levinger y Leppet, 1950; Brookover, 1962)¹

Bodwin (1957)⁴ dice que el autoconcepto que tiene un niño respecto a su propio yo, en cuanto al rendimiento, influye en el éxito de sus estudios, Shaw y Alvez (1963) hallaron que algunos alumnos bien dotados, pero cuyo nivel de rendimiento era bajo, poseían autoconceptos negativos en mayor medida que estudiantes igualmente bien dotados pero de buen nivel de rendimiento. Bledsoe (1964) comprobó que la autoestima de muchachos y su rendimiento escolar estaban positivamente correlacionados en grado significativo. De aquí que se llegue a la conclusión de que el alumno de rendimiento bajo obtiene malos resultados porque le falta confianza en sus propias posibilidades y además se siente rechazado por sus compañeros y los adultos (Combs, 1964)⁴.

Hummel y Sprinthall (1965) llevaron a cabo un estudio con muchachos adolescentes bien dotados de un colegio secundario cuya capacidad mental y ciertas variables sociales eran similares. Comprobaron que existían diferencias significativas entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, respectivamente de acuerdo con escalas establecidas para medir aspectos del actuar individual. - Mc.Kenzie (1964)⁵ comprobó que los alumnos de bajo rendimiento tendían a internalizar sus conflictos y se caracterizaban por su impulsividad, falta de objetivos y poca autoestima.

Un alumno con un autoconcepto adecuado y que se siente capaz de obtener éxito, hará el esfuerzo necesario para lograrlo; y el alumno cuyo autoconcepto es inadecuado y que se siente incapaz de lograr el éxito, no hará el esfuerzo necesario para alcanzarlo.

Las actitudes de un alumno pueden conducirlo fácilmente a imaginar o diagnosticar lo que le sucederá. Un niño que cree que no aprenderá a leer, puede cumplir su propio diagnóstico (Merton, 1957). Existen pues, sólidas pruebas de que las actitudes para consigo mismo, referidas al rendimiento, están relacionadas con el progreso escolar.

Las expectativas del maestro pueden surtir un gran efecto en la autoestimación de un alumno, y por lo tanto, sobre su rendimiento escolar. Rosenthal y Jacobson (1968)² realizaron un experimento que consistía en administrar un test de inteligencia a todos los alumnos de una escuela, se eligió al azar al grupo experimental y se les informó a los maestros que los resultados del test indicaban que los alumnos de dicho grupo harían adelantos importantes en su desarrollo intelectual durante el año siguiente y los resultados obtenidos indican que las expectativas de los maestros influían en el desarrollo intelectual de los alumnos, ya que los alumnos que constituían el grupo control eran considerados menos aptos, menos interesantes y menos efectivos. Grumpert y Grumpert (1968) volvieron analizar los datos y llegaron a los mismos resultados: las expectativas del maestro surten importantes efectos sobre el desempeño intelectual de los alumnos.

Parece que una persona que ocupa una posición desde la cual ejerce sobre otra una sutil influencia interpersonal de la expectativa, puede hacerlo sin tener conciencia ni del contenido del mensaje, ni de la manera como lo transmite (Grumpert y Grumpert, 1968).

Las expectativas pueden cambiar, variar, aumentar o declinar según la índole de interacción social y la influencia recíproca entre dos personas. En el salón de clase, la conducta del maestro para con el alumno se basa no solo en las expectativas iniciales, sino también de lo que ocurre entre ellos, Rosenthal ha demostrado claramente que la conducta de una persona es afectada, a menudo en forma sutil, por las expectativas de otros.

Es posible que dos maestros que tienen diferentes expectativas respecto de un alumno interpreten su conducta de manera muy diversa. Además cuando el maestro encuentra que sus expectativas se confirman, probablemente cambiará (ya sea de manera poco perceptible o abierta) cambiando sus actitudes y su conducta a través del tono de su voz, el interés, la expresión del rostro, etc. Esto a su vez recompensará al alumno por su esfuerzo y lo alentará a acrecentar su motivación, atención, etc. todo ello se convierte en un aspecto positivo y beneficioso para un mejor rendimiento futuro.

Las expectativas de los maestros surten un efecto positivo únicamente cuando entre ellos y los alumnos existe una relación de cooperación. Si el alumno lo ve como enemigo, tal vez considere como una cuestión de prestigio y de poder comportarse de una manera opuesta a la que espera el maestro. Las expectativas de los alumnos perciben que las relaciones entre ellos y el maestro son competitivas.

Relacionando con las expectativas está la personalidad de los alumnos; los alumnos más dependientes de los adultos que sienten una necesidad de aprobación social de parte de aquéllos, probablemente estarán más influidos por las expectativas del maestro que los orientados hacia los compañeros y más dependientes. Rosenthal (1966) presenta pruebas de que algunos rasgos como el aspecto físico, la confianza, la afabilidad, el grado de experiencia o competencia, el interés y el status de la persona afectan en la medida en que sus expectativas influyen en los demás. Probablemente, el maestro amable y seguro de sí mismo influirá más en sus expectativas en la conducta de sus alumnos que el maestro poco cordial, distante y huraño e inseguro de sí mismo. Cuando los maestros manifiestan una mejor disposición hacia los alumnos, los puntajes de C. I. obtenidos eran superiores en más de seis puntos a los que se otorgaban -- cuando los maestros se comportaban con mayor indiferencia (Gordon y Durea, 1948). Crow en 1964 comprobó que aún con sujetos universitarios que recibían un trato amable obtenían mejores resultados en una tarea de modificación.

Un individuo orientado a buscar la recompensa, trata de obrar en su medio de modo que obtenga satisfacción; es más atento a las posibles recompensas que a los posi

bles esfuerzos y fracasos, en cambio se conforma manteniendo niveles relativamente bajos y utilizando sus energías en el sentido de evitar mayores esfuerzos y fracasos (Canavan, 1968)⁵.

Las personas significativas para un sujeto como son sus padres, maestros y amigos, le enseñan a adoptar frente a la vida o a ciertas situaciones una orientación hacia la recompensa y el éxito o hacia el esfuerzo y el fracaso. Los sujetos orientados a buscar recompensa serán alumnos más prósperos y tendrán niveles de aspiración más altos que los orientados a evitar el fracaso. Canavan en su experimento muestra que a los alumnos que se les felicita y elogia por sus respuestas correctas elegirán en el futuro problemas más fáciles y cometerán menos errores al resolverlos, no así con los alumnos que se les reprocha sus respuestas incorrectas y se les pasa por alto sus contestaciones acertadas.

Kauraceus (1965)² observa que si mediante rigurosos controles se logra que los alumnos cumplan con el reglamento, ello dará como resultado alumnos conformistas y renuentes; si los controles fallan se obtendrán alumnos agresivos dispuestos a la rebelión.

Muchos de los conflictos de los alumnos se debe a la falta de comunicación entre maestros, el modo en que son tratados, la carencia de medios para cambiar la situación, el incumplimiento por parte de la escuela de llevar a cabo un programa educacional que aliente a la autorealización y el desarrollo de la autonomía, la independencia y la autoconfianza (Johnson, 1972).

Una situación cooperativa es aquélla en que existe una correlación positiva entre los objetivos de los individuos; una competitiva implica una correlación negativa entre las metas y los individuos. Heines y Mckeachie (1967)² realizaron un estudio para determinar las condiciones en que la cooperación dará mejores resultados que la competencia con respecto al rendimiento de los estudiantes: un grupo recibió trato cooperativo y otro competitivo; los estudiantes en la situación de discusión competitiva se volvían más ansiosos y egosistas y perdían seguridad, además explicaban las lecciones de manera más deficiente.

Igualmente, encontramos limitaciones en el rendi-

miento en los agrupamientos que se hacen por aptitudes con el fin de introducir cambios fundamentales en los métodos didácticos y en los programas para obtener mejor rendimiento. Golderg y Col (1966)² no encontraron pruebas concretas de que el método hubiera sido eficaz para elevar el rendimiento escolar. Eash (1961)² llegó a la conclusión de que el agrupamiento por aptitudes no mejora el rendimiento de los alumnos y sí puede ser perjudicial para los que pertenecen a los grupos de aptitudes media o inferior porque se les priva del estímulo intelectual de los más inteligentes.

Por lo tanto, el aprendizaje es un campo de estudio, es el resultado de una interacción entre los procesos mentales del sujeto y de los elementos cognoscitivos que se hayan seleccionados sobre la base de ciertos principios. Un alumno habrá logrado buenos niveles de rendimiento en su campo determinado cuando posea los conocimientos y comprensión básica de su estructura y un dominio funcional de sus principios y generalizaciones.

Dada esta situación, es necesario que los maestros adquieran un cambio de actitud y una investigación educativa más amplia; que adquieran mayor comprensión de los métodos y resultados de la investigación. Pese a la investigación de esta área, el nivel de lo invertido asciende al 0.3% de los gastos totales de la enseñanza en la Gran Bretaña; en E. U. apenas se eleva al 1%; esta escasa inversión es causa de que no mejoren los métodos que permitan estudiar al aprendizaje y valorar la eficacia de la metodología actual (Borger y Seaborne, 1966).

Referencias:

- (1) citado por Grindar, R.E. (1978)
- (2) " " Johnson, D. W. (1972)
- (3) " " Avanzini, G. (1969)
- (4) " " Sawrey, J. M. (1979)
- (5) " " AVESPO (1982)

C A P I T U L O I I I

L O C U S D E C O N T R O L

Debido a que se entiende por locus de control el origen de la motivación, es necesario hablar un poco sobre ésta.

La motivación es un proceso psicológico difícil de estudiar aislado de la actividad humana. Los fenómenos motivacionales están íntimamente relacionados con aspectos de la vida emocional. Muchos autores como Munn, Morgan, Hilgard, explican la actividad humana mediante los motivos y afirman que éstos son los factores que dirigen la actividad. Para otros autores los motivos son "todo aqué^llo que arranca al hombre de su estado de pasividad".

Hay dos factores principales de la conducta motivada: el activador que origina la conducta y el direcciónal. Toda conducta aprendida es una respuesta clara a la activación y al control motivacional (Hilgard, 1966).

Los motivos se pueden clasificar en disposiciones motivacionales: "características persistentes que provienen de la herencia, de la experiencia anterior o déambas" y motivos surgidos "cuando estas disposiciones hallan expresión en la conducta que realmente tiene lugar" (Hilgard, 1966).

Los individuos difieren en sus disposiciones motivacionales y ésto es debido a que muchos motivos son aprendidos y se expresan mediante una conducta igualmente aprendida.

Se han hecho varias clasificaciones de los motivos humanos:

- a) Mover dice que la ansiedad es el motivo básico del comportamiento.
- b) Dollar dice que el motivo que más pele a la acción es el que resulta del estímulo más fuerte. Así cualquier estímulo podrá provocar el motivo desencadenante de la acción.
- c) Mc.Cleveland y Young dicen que la motivación está

en los estados afectivos del individuo.

- d) Maslow hizo una lista de necesidades fisiológicas de seguridad, de dependencia y amor, estimulación y autorealización.
- e) Thomas redujo los motivos humanos a cuatro: seguridad, agradecimiento, respeto de los compañeros y nuevas experiencias.
- f) Murray incluía 12 necesidades fisiológicas y 24 - psicogénicas.
- g) Prescott conduce el comportamiento de una manera - jerárquica: fisiológicas, sociales e integrativas.

Por lo tanto, cada teórico de la motivación da su clasificación resultando una gran variedad; pero en suma, se pueden clasificar los motivos en: motivos de supervivencia, motivos sociales y motivos egointegradores.

Los motivos de supervivencia son los relacionados más íntimamente con el organismo en su ambiente, suelen identificarse con las necesidades corporales como hambre, sed, temperatura, etc. Los motivos sociales son los encargados en la vida en grupo, especialmente de la interacción con otros organismos ya sea buscándolos o evitándolos, pero siempre en relación a otro.

Los motivos egointegradores están relacionados con el autorespeto y el dominio. Son los motivos formados alrededor del yo e incluye el dominio del medio como cultivar, construir, inventar o la destrucción (Hilgard, 1966).

Los sujetos actúan por la urgencia de satisfacer - sus necesidades, sean éstas físicas, económicas, sociales, de seguridad, etc., es decir, que hay una fuerza - interna o externa que evoca un comportamiento determinado; esta fuerza va a depender de los conocimientos y experiencias que tenga el individuo.

El problema para entender la conducta ha recibido mucha atención y se ofrecen varias explicaciones; muchas de las cuales son motivacionales, ya que por medio de la motivación es más fácil explicar el comportamiento.

El interés excesivo por la motivación es una preocupación relativamente reciente. En un principio se creía que los instintos eran "los resortes centrales de la acción" (Cofer y Appley, 1964; pág. 49). Mc. Dougall afirma que ninguna acción ocurre sin la participación de algún instinto. Una de sus más importantes atribuciones al estudio de la motivación fue su noción de pulsión: término usado para describir los estados internos que tiene como consecuencia una actividad. Esta teoría implica estructuras anatómicas y mecanismos fisiológicos que interactúan con las circunstancias ambientales.

Ya que la motivación termina en una actividad, cabe decir que la actividad puede ser afectada por factores como la edad, el sexo, factores genéticos, las drogas, las lesiones del sistema nervioso, la temperatura, las funciones de las glándulas endócrinas, de aquí que los estímulos internos surgidos de los estados de privación impulsen al organismo a la actividad para satisfacer una necesidad (Harlow y Mayer, 1950)¹. Estos mismos estados de privación, pero con una estimulación externa, la actividad no variaba significativamente (Wesner, Finger y Reid; 1960)². Por lo tanto, la actividad puede aumentar o disminuir por una instigación de la pulsión o por una sensibilización del estímulo.

Otra teoría que trata de explicar la motivación es la expuesta por Bernard (1859), Cid (1924) y Cannon (1932) postulando que el organismo tiende a mantener su equilibrio interno denominando a este estado de equilibrio "estado de homeostasis" el cual cuando es perturbado suscita a la acción. Los organismos que sobreviven es que han logrado desarrollar mecanismos que generalizan su seguridad; los que no logran adquirir esta forma de desarrollo no pueden sobrevivir. Desde luego esta teoría no explica satisfactoriamente aspectos de la conducta humana como sería la conducta altruista o creadora.

La motivación también, la han tratado de explicar desde la antigüedad como lo comprueba la teoría del hedonismo la cual afirma que la conducta se regula según lo placentero o desagradable de sus respuestas: aquí juegan un importante papel las emociones (Hebb, 1940).

Las teorías psicoanalíticas, explican las motivaciones de la conducta basadas principalmente en los mo-

tivos inconscientes y sus derivaciones; en donde según esta teoría las tendencias primarias son el sexo y la agresión (Freud, 1940)².

En suma, es una área de preocupación para el psicólogo el tema de la motivación. La motivación de la conducta se lleva a cabo mediante la existencia de condiciones que establecen impulsos que liberan energía. En tendiéndose por impulso una variable interviniente que se emplea como energético pero sin dirección; existiendo diferentes fuentes de impulso como son: hambre, sed, sexo, etc. y posibles funciones adicionales de impulsos de naturaleza social como sería la afiliación.

MOTIVACION SOCIAL

Existen muchos fenómenos en el campo de la Psicología Social con rasgos motivacionales. Antes de 1940, los efectos de la conducta de factores sobre la competencia y rivalidad no fue fácil de interpretar. Sin embargo, esta investigación plantea el problema que si las situaciones sociales pueden crear motivos; entendiéndose por motivo "un incremento en el impulso más tendencias conductuales orientadas con dirección al blanco que se asocian a él" (Sawrey, 1979; pág. 439). Las metas hacia las que los impulsos se orientan constituyen los incentivos; puesto que las propiedades motivacionales de los incentivos que son adquiridos varían de una persona a otra y de una situación a la siguiente.

La potencialidad de un incentivo depende de la fuerza del grado en que el individuo ve que el objetivo satisface el motivo en riesgo y esfuerzo. La mayor parte de los incentivos en motivación social se derivan del contexto cultural y del significado que tiene para el que aprende.

Los motivos de afiliación constituyen las tendencias conductuales básicas en motivación social. Involucran grados de emoción y afectividad que va desde un deseo de estar con otras personas que comparten intereses similares a los nuestros (Harlow, 1972)².

Indudablemente las motivaciones sociales se aprenden, los contactos de individuos entre sí son inevita-

bles, nos convertimos en gregarios, necesitamos de contactos humanos y no solo deseamos estar con otras personas sino que deseamos que nos aprueben; ésto representa un motivo de prestigio que nos lanza a una carrera competitiva por la superioridad; cuanto más logramos esta superioridad, aparecemos mejores por comparación.

Las personas por lo general se esfuerzan por alcanzar superioridad en las áreas más valuadas por su cultura o comodidad. Nuestra cultura idealiza al extremo el éxito competitivo; constantemente escuchamos frases como: "el que persevera alcanza", "arriba y adelante", - "siempre hay un lugar en la cima", "tienes que ser el mejor", etc., por lo que se desarrolla una actividad enorme por la superioridad aunque ésto sin duda tiene un valor, también ocasiona insatisfacción, frustración y desaliento como sería el caso de una persona con capacidades limitadas. Cada sujeto adquiere una cierta herencia cultural que condiciona poderosamente sus actitudes, valores y nivel de aspiración; aunque dentro de la familia es donde se sientan los fundamentos básicos de los sistemas de motivación social (Epstein y Komalita, 1971)³.

Existió un gran interés por la motivación que giraba principalmente alrededor de los incentivos que se refieren a incentivos como recompensas y a situaciones como competencia y cooperación que se usan con el propósito de alentar la motivación y la ejecución (Diserenes y Vanghn, 1931; Dishiehl, 1935).

Los primeros estudios de motivación en seres humanos fueron realizados sobre alabanza y reprobación (Hurlock, 1924, 1925)², aliento y desaliento; rivalidad, cooperación y competencia (Lewis y Rolab, 1944)⁴ encontrando en estas investigaciones que los niños o estudiantes en situaciones de competencia aumentaba la cantidad o velocidad pero no necesariamente la calidad.

ANTECEDENTES TEORICOS DE LOCUS DE CONTROL

La teoría del aprendizaje ha constituido un serio contrincante de las antiguas teorías de los impulsos. La escuela de Hull (1943) que se deriva de Pavlov y de Thornike, consideran que el aprendizaje es "la causa -

de la adquisición de tendencias relativas a la conducta" (Hofstatter, 1960; pág. 31). Las ideas de Tolman (1932)⁵ subraya el aspecto cognoscitivo del aprendizaje. Así Hull desarrolla la dinámica del aprendizaje partiendo del éxito de la conducta y Tolman se apoya en la regularidad comprobada de las consecuencias y de las relaciones de proximidad. Esta controversia parece aclararse con la estructura del concepto de expectación.

Los teóricos MacCorquedale y Meehl (1953) y Rotter (1954)⁵ hacen las siguientes aportaciones: la intensidad de la aportación corresponde por una parte, a la valoración de ciertas clases de sucesos futuros, y por otra, a la regularidad estadística del orden de sucesos (primero A y luego B). En este sentido motivación y número de repeticiones pueden constituir una teoría de la expectación.

El éxito de la conducta, influirá sobre nuestra conducta pasada en proporción a nuestra expectación previa respecto al mismo; en cambio, el conocimiento es el recipiente de donde extraemos las expectativas. El principio de la expectación es un componente del "feedback" (círculo regulador) compuesto por las posiciones de la expectación que adopta el individuo debido al éxito o fracaso obtenidos al experimentar los resultados y por la anticipación de estos resultados (Rohrer y Sherif, 1951)⁵.

LOCUS DE CONTROL INTERNO EXTERNO

La variable locus de control ha sido usada con mucha frecuencia en la última década. El constructo forma parte de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954); sus primeros hallazgos fueron sistematizados por el mismo Rotter en 1975. Algunos autores han hecho revisiones tales como Lefcourt (1966, 1972), Joe (1971), y Phares (1978). Además de haberse publicado dos libros recopilando los hallazgos más importantes sobre esta variable: uno por Phares (1976) y otro por Lefcourt (1976).

La teoría del aprendizaje de Rotter (1966) afirma que un reforzamiento actúa por fortalecer la creencia de que un comportamiento particular será seguido por -

ese reforzamiento en el futuro. Una vez que la expectativa para esa secuencia comportamiento-reforzamiento se ha constituido, la no-ocurrencia del reforzamiento puede reducirla hasta extinguirla. Es decir, que dependiendo de la historia del reforzamiento en el individuo, éste discriminará cuál de los reforzamientos atribuyen a sus propias conductas.

Harlow (1977)⁶ habla de habilidad para el aprendizaje y dice que los individuos difieren al aprender; por lo tanto, hay una gran variedad de relaciones entre el comportamiento y sus posibles resultados y esto puede determinar muchas de las situaciones de la vida. Mientras más clara y uniforme se denomina una situación determinada por la suerte o la habilidad, menos será el papel que la expectativa juega al determinar las diferencias en el comportamiento.

Creer en el destino o suerte es algo que ha preocupado a los científicos; generalmente este aspecto se ha estudiado en situaciones sociales. Devlen dice que las sociedades ineficientes, poco productivas y que presentan pasividad en general, son sociedades que creen en la suerte es un comportamiento defensivo, es decir, le permite al individuo conservar su autoestima y al igual que Devlen encuentra relación con la pasividad.

Cuando un individuo percibe un evento como consecuencia de un comportamiento propio dependerá hasta donde él sienta o no que existe una causa entre su comportamiento y el evento. Así por ejemplo, una persona que busca una marca determinada de cigarrillos, y finalmente logra encontrarla, regresará nuevamente al mismo lugar cuando necesite cigarrillos. Sin embargo, si una persona necesita dinero, y se encuentra cien pesos, no regresará a ese mismo lugar cuando necesite dinero; pero quizá sí adquiriera un comportamiento de mirar hacia abajo. El individuo es selectivo de los comportamientos de los que son reforzadores y de los que no lo son, dependiendo de la percepción, de la naturaleza o causa de la relación entre reforzamiento y comportamiento anterior.

En suma, si una persona recibe un reforzamiento como contingente de su propio comportamiento, entonces que ocurra un reforzamiento positivo o negativo fortalecerá o debilitará el potencial para que ese comportamiento ocurra nuevamente en una situación igual o simi-

lar. Si él percibe el reforzamiento como externo a su propio control o no contingente, es decir, que depende de la suerte, del destino o de la oportunidad; entonces el comportamiento anterior es menos probable que se vea fortalecido o debilitado. Si este análisis es correcto, entonces diferentes aspectos educacionales o situacionales producen diferentes tipos de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje bajo condiciones de oportunidad o suerte es diferente al aprendizaje bajo condiciones de habilidad (Rotter, Liverant y Crow, 1966).

Muchos estudios llevados a cabo últimamente han documentado el significado motivacional. Dada la diversidad de causas posibles de ciertas propiedades comunes, se han analizado las causas que se le atribuyen al éxito o al fracaso, y se ha identificado como causa al "locus de control".

Se entiende por locus la localización de la causa, lo cual puede ser algo que está en la persona, como habilidad o esfuerzo; o fuera de ella como suerte o dificultad; ésto significa que puede ser interno o externo a la persona. Estos estudios se basan en la teoría del aprendizaje de Tolman que postula (como ya se indicó anteriormente) que el aprendizaje es independiente de la respuesta. Lo interno-externo lo refiere al origen del control al cual el individuo lo percibe como contingente o no a sus acciones.

Lo interno lleva a percibir reforzamientos como consecuencia de sus respuestas y atribuye las contingencias de reforzamiento a sus habilidades y capacidades. Se dice que una persona es interna cuando ella percibe los reforzamientos que derivan del medio ambiente como estando relacionados o como consecuencia de su propia conducta.

Lo externo lleva a percibir reforzamientos independientes de la conducta y lo atribuye a su buena suerte, a las oportunidades, etc. Se dice que una persona es externa cuando ella no percibe relación alguna entre los reforzamientos que recibe y su propia conducta. Dentro de los externos, recientemente los autores Levinson (1972, 1973, 1974), Prociuk y Breen (1975) y Romero García (1974) suelen diferenciar entre externos defensivos que son aquéllos individuos que se perciben como controlados por seres poderosos; y externos auténticos o congruentes que son aquéllos individuos que se autoperci-

ben como controlados por el azar, la suerte o el destino.

Control se refiere a la naturaleza temporal de la causa. Algunas causas tales como habilidad o dificultad de una situación, permanecen invariables en el tiempo. Otras causas, tales como el esfuerzo o la suerte, pueden cambiar de un momento a otro. Esto significa que una causa puede ser clasificada de acuerdo a cuanto estable es. Control se relaciona con el hecho de que una persona puede o no ser capaz de manejar o influir la causa de un evento. Por ejemplo, la habilidad es percibida como incontrolable por parte de la persona, mientras el esfuerzo es percibido como controlable. Así tenemos que si un individuo fracasa y lo atribuye a su falta de habilidad ésto tenderá a maximizar su sentido de incompetencia, pero si el hecho es exitoso, los efectos serán de sentimientos de competencia. La atribución del éxito a causa externa se relaciona con sentimientos de gratitud, como la atribución al fracaso, a las mismas causas se relaciona con efectos tales como rabia y odio. Lógicamente el mismo evento atribuido a causas diferentes, tendrá distintos efectos motivacionales y afectará el comportamiento futuro de manera diferente. Por lo tanto, la expectativa de éxito es afectada por la percepción del control, en el sentido de que las cosas controlables se espera que sean más susceptibles al cambio que las incontrolables. El fracaso de una persona por falta de esfuerzo (causa controlable) tiene menos posibilidades de ayuda por parte de los otros que un fracaso debido a causa incontrolable (Weiner, 1980)⁶.

El control se refiere a la iniciación del estímulo que es independiente de la respuesta, mientras que lo interno-externo se refiere a la percepción de los eventos actuales (Rotter, 1954).

Más específicamente el locus se refiere a la medida en que un individuo cree que los éxitos y fracasos de su vida ocurren como consecuencias de sus propias acciones por un lado, y por otro lado son producto del azar o de la suerte.

Hay evidencia que la motivación del logro de una persona está determinada por el grado en que cree que las recompensas del aprendizaje son el resultado de sus propias acciones o que están fuera de su control (McClelland, 1961)⁷.

11-0023317

Cuando un individuo tiene una serie de fracasos tiende a asociarlo con el control externo. El poder atribuir el fracaso a factores externos como sería la suerte, el azar, el destino; permite al sujeto de status bajo mantener cierto respeto por sí mismo o no sa car provecho de sus errores y derrotarse a sí mismo.

Uno de los primeros intentos de medir la creencia del control externo fue iniciado por Phares (1957)⁸. El supuso que individuos con actitudes externas se comportarían de manera similar como cualquier sujeto cuando se le coloca en una situación de oportunidad en contra de una situación de habilidad. Esto es, que ellos tien den a mostrar más cambios no usuales, una menor magnitud de incrementos y decrementos y una menor frecuencia de expectativas.

Este trabajo de Phares fue continuado por James - quien pudo encontrar correlaciones bajas pero significativas entre su test y comportamiento de esfuerzos. Esta escala James-Phares ha sido usada en investigaciones en diferentes individuos en expectativas generalizadas para control interno-externo.

Se han hecho investigaciones para determinar enseñanza cultural en actitudes internas-externas en clases sociales (Gare y Rotter, 1963) encontrando resultados - poco satisfactorios. Bettel y Rotter (1965) con estu- diantes de raza blanca y negra, encontraron un efecto - significativo de clase social con la raza y el nivel in telectual controlado. Los negros de clase baja fueron considerablemente más externos que los grupos negros de clase media alta y aquéllos blancos de clase social ba- ja.

Un estudio que da relativa consistencia a la hipótesis de que una expectativa generalizada de poder afec tar el medio ambiente con el propio comportamiento está presente en el realizado por Straists y Sechrest (1965)⁹ de la relación del control interno-externo de la conduc ta de fumar. Encontraron que los no fumadores eran sig nificativamente más internos que los fumadores, y James (1966) reafirmó estos datos y además reportó que aque- llos fumadores que renunciaban a fumar y no fumaban en un período específico de tiempo eran más internos que - aquéllos que renunciaban pero no dejaban de fumar.

Con respecto al esfuerzo para el logro, Efrán (1980)¹⁰ usando un procedimiento de orden balanceado con estudiantes de preparatoria, encontró que la tendencia a olvidar los errores estaban significativamente relacionados hacia los indicadores del externo-interno. Los resultados sugieren que la persona externa tiene menos necesidad de reprimir puesto que acepta a los factores externos como determinantes de sus éxitos o fracasos.

Otras investigaciones con estudiantes universitarios, tratan de relacionar las creencias religiosas con el control interno-externo pero no se encontró ninguna relación (Simmons y Holden).

Davis y Davis (1972) explica la noción de externalidad defensiva sugiriendo una tendencia de los externos para propósitos defensivos. Rotter (1966) distingue dos tipos de externalidad con respecto a la actitud defensiva. Algunos individuos considerados externos pueden haber adoptado esta orientación como defensa contra el error, pero en una situación menos competitiva donde el error es un logro no deseable, estos individuos se comportan como internos. Los externos defensivos mostrarán una mayor tendencia a variar la naturaleza de sus atribuciones causales de la función del logro, más de lo que lo hacen los internos o los externos no defensivos como los defensivos asignarán mayor responsabilidad a las fuentes impersonales más que los internos.

Kubla (1970) hizo un estudio con sujetos con gran necesidad de realización, encontrando que a los éxitos se les atribuían causas personales apareciendo una tendencia contraria en los sujetos en donde el logro era un error.

Estos estudios y muchas otras investigaciones llevan a la hipótesis de que un individuo que tiene creencias que él puede controlar su propio destino se espera que esté más atento a aspectos del medio ambiente que le proporcionen información para su futuro comportamiento y tomar medidas para mejorar su ambiente, otorgar mayor valor a los reforzamientos de habilidad y logro y mayor resistencia a las influencias.

LOCUS DE CONTROL Y AUTOCONCEPTO

El autoconcepto se refiere a la capacidad que tiene un individuo de adaptar el punto de vista de otros y de verse a sí mismo como objeto, da lugar a creencias y actitudes acerca de uno mismo. George Herbert Mead -- (1934) dice: "el yo aparece en la conducta cuando el individuo llega a ser un objeto social para su propia experiencia. Esto sucede cuando el individuo asume una actitud y un gesto que otro emplearía y se responde a sí mismo o trata de responde" (Johnson, 1972; pág. 92).

Finch (1963) define el autoconcepto como la organización de las cualidades que la persona se atribuye a sí misma y da tres postulados básicos:

- 1) el autoconcepto del individuo se basa en su percepción de la manera como otros le responden.
- 2) el autoconcepto del individuo actúa dirigiendo su conducta.
- 3) la manera como percibe el individuo las respuestas de otros, para con él, refleja las respuestas reales de aquéllos.

Cabe aclarar que las respuestas de ciertas personas serán para él más importantes que las de otras. Así pues, aquéllas personas que son significativas para el individuo, influyen en gran medida sobre su autoconcepto; mientras que las respuestas de otras, relativamente insignificantes para el individuo surtirán poco efecto.

La manera en que las respuestas de otros afectan el autoconcepto de un individuo requiere alguna elaboración ulterior. Las respuestas de las personas que se relacionan con nosotros no forman automáticamente nuestro concepto, sino que es necesario que percibamos exactamente como nos responden quienes nos rodean y que comparemos ese reflejo de nuestro yo con un modelo, una serie de expectativas que nosotros y nuestros "otros significativos" abrigemos en cuenta a nuestra conducta y características (Backman y Second, 1968)¹¹.

En gran medida nuestro concepto del yo es un producto social, representa la aceptación e internaliza--

ción por parte del individuo de las evaluaciones que de él hacen las demás personas. Una vez que ha sido formado el concepto del yo, permanece relativamente estable (Sawrey y Teleford, 1973).

El individuo tiende a actuar en concordancia con su concepto del yo. Las maneras en que actúa, sus niveles de aspiración, y lo que espera hacer, se derivan hasta cierto punto, de su concepción, de lo que piensa y de lo que debe hacer. La persona que tiene una alta estima de sí como estudiosa, se propondrá niveles elevados de aspiración y trabajará para lograrlo; aquélla que se ve a sí misma en calidad de inadecuada, dudará en atacar los problemas difíciles por temor al fracaso (Sawrey, 1973).

El autoconcepto influye en la conducta del individuo. Los sucesos que coinciden en la autoexpectativa y sus consonantes se buscan; los sucesos que son contrarios y son disonantes se evitan o se minimizan (Heider, 1959)⁴.

Las expectativas de éxito-fracaso se reflejan en las creencias relativas de la persona de que sus conductas deben dirigirse anticipadamente hacia el logro del éxito y no a la evasión del fracaso (Mc.Reynolds y Guevara, 1978)⁶.

Hay estudios hechos con sujetos con autoestima baja en donde se ha encontrado un rechazo al éxito. En una situación con mujeres universitarias, el grupo de autoestima baja rechazó el éxito cuando se atribuyó a habilidad, no así cuando se atribuía a la suerte (Piers 1977). Los términos de habilidad y suerte sugieren que el locus de control interno-externo puede estar relacionado de alguna manera con la autoestima, ya que una autoestima alta generalmente implica expectativas de éxito mientras que una baja autoestima, expectativas de falla.

En general, los estudios realizados con sujetos de autoestima alta mostraron una mayor responsabilidad (locus de control interno). Los autores concluyen que la creencia del control interno del reforzamiento parece ser alimentado por la protección paternal, educación, afectividad, etc. esto sugiere que los niños que reciben mucha aceptación y reforzamiento positivo se espera

que sus esfuerzos para el logro serán generalmente recibidos con aprobación; y aquéllos que reciben respuestas negativas y poca aceptación, pueden llegar a creer que cualquier posible reforzamiento recibido (éxito) no sea debido a sus propios esfuerzos.

Las causas del éxito y del fracaso, pueden ser comprendidas dentro de dos dimensiones: el locus de control (interno-externo) y la estabilidad (fija y variable). Los estímulos obtenidos de éxito muestran que éstos tienden a ser atribuidos a factores internos (habilidad y esfuerzo) mientras que los fracasos a factores externos (dificultades para alcanzar la meta) (Weiner, 1979)⁶

Por otro lado, los estudios de consistencia de éxito consistente será atribuido a factores internos; un fracaso consistente será atribuido a factores externos.

Los adolescentes con alta autoestima se espera que acepten responsabilidades para los éxitos pero no para los fracasos, quizá porque se percibe generalmente experimentando éxitos y desarrolla un locus de control más interno; mientras que el adolescente con baja autoestima se espera que acepten responsabilidades para los fracasos pero no para los éxitos puesto que se percibe a sí mismo generalmente experimentando fracasos e intente protegerse a sí mismo al descartar la responsabilidad y desarrolle un locus de control más externo.

Cuando un adolescente con alta autoestima se enfrenta ante un fracaso hay una desconfirmación de sus expectativas y lo llevará a rechazar el fracaso, pero habiendo construido un marco de referencia interno, la tendencia a aceptar y rechazar está en oposición.

Maracek y Mette (1970)¹² afirman que cuando un sujeto de baja autoestima experimenta éxito también hay una desconfirmación de sus expectativas, lo que lo llevará a rechazar el éxito por su tendencia a la externalidad y así evitará la responsabilidad por el éxito.

De acuerdo a Mc.Reynolds y Guevara (1978)⁶, si un individuo es orientado primordialmente hacia la evasión del fracaso, entonces el campo más fácil para él es simplemente participar; contrariamente a los individuos en donde su actuación tiene posibilidades de éxito. De aquí que Rotter hable de "libertad de movimiento" al re

ferirse a las expectativas de éxito generalizadas.

Mandler y Watson (1974) apoyan que control externo produce ansiedad, que el sentimiento de falta de control sobre el medio y los resultados sobre nuestras acciones está asociado a la ansiedad.

En suma, se puede decir que la persona con un concepto de sí bien integrado y estable, es una persona con direccionalidad interna, es un sujeto que se comporta por su cuenta y por propia aceptación y aprobación en vez de por el beneplácito de los demás.

SOCIALIZACION Y LOCUS DE CONTROL

El proceso de socialización tiene un carácter cultural y universal; es decir, que no se conoce ninguna sociedad humana que no halla desarrollado un sistema coherente de usos y de premisas relativas a las medidas necesarias para la crianza de la nueva generación (Mead 1964)¹³.

Como ya se dijo, el locus de control es la percepción de los eventos: interno cuando está bajo control personal o externo cuando está bajo control no personal. Por lo tanto, esta percepción va a estar dada en gran medida por el proceso de socialización.

Un estudio que implica directamente la enseñanza cultural de las actitudes internas-externas fue realizado por Gaves con niños indios, niños con antecedentes hispanos y niños blancos; encontrando como se esperaba: los indios fueron más externos, los hispanoamericanos término medio y los blancos más internos.

Loeb (1975) dice que el desarrollo del locus de control se alcanza en el tercer grado escolar y los antecedentes deben encontrarse en el medio ambiente. Entre lo más sobresaliente del medio están los padres y habla de tres conceptos fundamentales:

- 1) la identificación: el niño necesita identificarse, es decir, necesita imitar el concepto de poderosos modelos de control.

- 2) explicación del papel complementario: esto sugiere que los niños con padres que ejercen poco control tendrán un foco de control interno (Chance, - 1970). Presumiblemente niños con padres de alto control o directivos se espera que desarrollen un centro de control externo, mientras que niños con padres moderados en su control o en las directivas desarrollen un centro de control interno (Cooper--smith).
- 3) el tercer concepto se refiere a una explicación - del reforzamiento, es decir, que el reforzamiento positivo de un comportamiento tiene el efecto de - incrementar las expectativas de que el mismo compo - rtamiento será seguido de un reforzamiento en el - futuro.

De aquí que un comportamiento positivo sea seguido de una compensación de sus padres para que las expectativas tiendan a generalizarse y se espera que el niño - desarrolle un locus de control interno.

El padre altamente directivo tiende a tomar las de - cisiones y regula el comportamiento del niño impidiendo establecer una sensación de autonomía. Este niño proba - blemente verá sus logros personales como determinados - por otros, fallará al tomar responsabilidades, su auto - confianza se deteriorará y se habrá iniciado un locus de control externo (Loeb, 1975).

El modelo paternal sugestivo parece proporcionar - el desarrollo de un locus de control interno facilitan - do la competencia, un comportamiento responsable e inde - pendiente.

Es probable que la similitud entre padres aumente al ir acercándose el hijo a la edad adulta, al igual - que es posible que el niño al convertirse en padre, mos - trará las tendencias paternas directivas modeladas - por sus padres.

Parece ser que el papel que juega la madre es un - predictor más consistente en el locus de control de los hijos que el que juega el padre; aunque esto no signifi - ca que no sea importante el padre. Si el hijo se iden - tifica con el padre directivo puede desarrollar un gra -

do de internalidad sin importar la orientación del locus de control del padre. Una madre altamente directiva pone al hijo en una situación de poco control (externamente orientado).

Bould (1977), hipotetiza que los niños sin padre experimentan una importante dosis de suerte y mostrarán una conducta más externa que los niños de hogares con dos padres.

Estas investigaciones sugieren la importancia del ambiente familiar donde el individuo aprende desde su edad más temprana un estilo de vida basado en el aprendizaje de reforzamiento a sus conductas, las cuales posteriormente se tendrán que adoptar a un medio más amplio y complicado que es el ambiente social.

McClelland (1969)⁷ uno de los teóricos más destacados en motivación del logro, dio especial importancia a la influencia de la cultura y a las prácticas educacionales de los primeros años. El analizó el desarrollo económico de Occidente en términos de motivación del logro. Aunque sus aportaciones son importantes, su enfoque presenta limitaciones tales como el definir el mismo patrón comportamental en distintas culturas y en -- usar la misma escala en todas ellas; ignorando el hecho de que en distintas culturas pueden darse diferentes tipos de comportamiento del logro, lo cual también puede suceder en distintos subgrupos dentro de una misma sociedad (Weiner, 1979).

El modelo atribucionista enfatiza el rol de la -- cognición como determinante del comportamiento en situaciones de logro. Esto unido a la influencia que la información tiene en los procesos cognoscitivos, hace factible la intervención educacional y el cambio (Dweck, -- (1975).

Hay ciertos aspectos de los procesos de atribución que se supone son universales y otros que se relacionan con elementos culturales (Betancourt y Weiner, 1980)⁶. Por ejemplo, las causas a la que atribuye el éxito o el fracaso, pueden variar de una cultura a otra, y por lo tanto, el mismo hecho puede tener distintas consecuencias psicológicas. Más aún, cuando un hecho es atribuido a una misma causa en dos culturas distintas, esa causa puede ser percibida de manera diferente.

McClelland y Col. (1953) han hecho verosímil la relación entre la severidad de los padres y la internalización del impulso hacia el éxito de los estudiantes. Este hallazgo también puede ser apoyado por el estudio comparativo de la cultura. El análisis de las consejas populares de ocho castas de indios arrojó una fuerte correlación positiva entre la expectativa del motivo del éxito en las leyendas y la severidad característica de la casta con respecto a la educación del niño en cuanto su autonomía.

Escobar (1980)¹⁰ plantea que el desarrollo sería el proceso mediante el cual el hombre adquiere mayor control sobre su medio ambiente. En este sentido, el mayor control del hombre sobre su medio ambiente físico y social implica un mayor nivel de desarrollo y supone una motivación básica del individuo a predecir y controlar los elementos del medio ambiente.

La percepción que el individuo tenga de su situación y las causas de sus fracasos en lograr mejores condiciones materiales y sociales de vida, tendrán efectos importantes en su comportamiento económico y social. Una larga historia de frustraciones y fracasos en relación a los hechos que afectan las condiciones de vida de los individuos pueden llevar a atribuciones de causas estables e incontrolables; ésto minimiza la expectativa de éxito futuro e inhibe ciertas acciones que podrán llevar al éxito. Es decir, el individuo no se compromete y mucho menos persiste, en acciones de logro que lo podrían llevar a mejorar su situación (Seligman, 1975)¹⁴.

Algunas características comportamentales se mantienen aún cuando existen posibilidades objetivas de cambiar la situación (Tesdale, 1978)¹⁰. Por ejemplo, un campesino cuyo comportamiento es de desaliento y que ahora tiene al alcance los recursos que le permiten el éxito de su siembra, no tendrá la iniciativa, ni la persistencia necesarias, a menos que perciba que él puede controlar y cambiar la situación.

Parece evidente que la gran mayoría de los individuos no tienen control sobre los hechos económicos, sociales o políticos que afectan sus condiciones de vida. Como consecuencia de tal situación es muy probable que

cualquier intento o programa de desarrollo que no contemple estas variables se enfrente a serias dificultades. Afortunadamente, investigaciones como las de Dweck (1975) y Wilson (1982) sobre programas educacionales proponen cambios comportamentales a través de la modificación de atribuciones de causalidad.

Weiner (1980)⁶ dice que mientras más controlable sea percibida la causa de la necesidad de un individuo que demanda ayuda, más negativo será el efecto que experimente el observador y menos será la probabilidad de ayuda.

La dimensión del locus, es decir la percepción de una causa como interna o externa, también tiene implicaciones para el individuo y sus relaciones hacia otros.

Un estudio realizado por David Lester (1981)¹⁶ con estudiantes americanos, japoneses y alemanes encontró marcadas diferencias entre estas culturas con respecto al locus de control: los alemanes eran guiados por un alto grado de locus externo generado por un sentimiento de superioridad.

El locus de control interno es significativo en relación a las madres que dan independencia a sus hijos en tareas (Chance, 1972) Crabdell (1973)¹⁴. Loeb (1975) comprobó estos resultados.

La teoría freudiana sugieren que los niños imitan a sus padres; si esta teoría es correcta, entonces los hijos que actúan externamente se identificarán con el padre externo y viceversa (Rotter, 1966). El padre autoritario afirma las cualidades del niño y pone normas para conductas futuras. Es decir, un método de educación autoritario dará un locus interno al contrario que un método permisivo que formará niños orientados externamente (Baumrind, 1966)¹⁴.

La aceptación paterna, también facilitará el desarrollo interno, porque los padres refuerzan las cualidades de sus hijos (Katkovsky, Candall y Good, 1967)¹⁷ encontraron que niños con orientación externa tienen padres rechazantes.

Dado que el concepto de Rotter sobre locus de con

trol es muy reciente, hay poco material al respecto por lo que es difícil determinar en una forma definitiva como influye la educación y las consecuencias que acarrea el medio ambiente sobre el locus. Phares (1976) sugiere futuras investigaciones con este enfoque.

Resumiendo la bibliografía revisada, sobre el locus de control se pueden hacer las siguientes generalizaciones:

- El locus de control es el resultado de un proceso de aprendizaje; es la relación causal entre comportamiento y reforzamiento.
- La orientación del locus de control puede ser interna o externa.
- Los individuos con orientación interna suelen ser más críticos y objetivos; basan su comportamiento en ideas propias y dan importancia a sus habilidades.
- Los individuos con orientación externa le dan mayor importancia a la situación y basan su comportamiento en lo que creen que las demás personas esperan de él.
- Los sujetos necesitan formarse un autoconcepto positivo. Esto es, deben recibir reforzamientos positivos a sus conductas de éxito para formar una alta autoestima basada en sus propias habilidades.
- Si el autoconcepto del individuo es pobre, llevará a éste hacia una orientación externa, querrá obtener aceptación de los demás y muchas situaciones le causarán ansiedad y angustia por el riesgo de obtener un fracaso.
- La autoestima y el locus de control se desarrollan por la combinación de varios factores: la protección de los padres, la educación, la escolaridad, la estabilidad de los resultados.
- Los padres son muy importantes en el desarrollo del locus de control de los hijos. Ellos son los primeros que dan o dejan de dar reforzamientos.
- Los padres ayudan al niño a ser responsable, independiente y autónomo, crean en ellos una autoestima adecuada y por lo tanto con orientación interna.
- El locus de control está también influenciado por la educación del ambiente escolar; es muy importante la autoestima que se tenga en relación a los maestros y compañeros y los éxitos y fracasos que se obtengan en tareas académicas.

- El estudiante orientado internamente siente que sus avances se deben a sus propios esfuerzos.
- El locus de control externo puede ser una defensa contra los fracasos.

Referencias:

- (1) citado por Hilgar, E.R. (1966)
- (2) " " Cofer, C.N. (1979)
- (3) " " Hiroto, D.S (1974)
- (4) " " Sawrey, J.M. (1979)
- (5) " " Hofstatter, P.R. (1960)
- (6) " " Romero García (1980)
- (7) " " Johnson, D.W. (1972)
- (8) " " Piers, E. (1977)
- (9) " " Watson, D. (1967)
- (10) " " AVESPO Ag. (1982)
- (11) " " Finch, S.J. (1974)
- (12) " " Gozali, H.C. (1973)
- (13) " " Klineberg O. (1963)
- (14) " " Bould, S. (1977)
- (15) " " Gordon, D. (1977)
- (16) " " Est. de Pedag. Valdivia # 7
- (17) " " Duke, M. (1976)

C A P I T U L O I V

L O C U S D E C O N T R O L
Y
R E N D I M I E N T O E S C O L A R

Durante muchos años se supuso que si un alumno tenía éxito en su tarea y era premiado lo repetiría; es la consabida ley del efecto firmamento establecida por los teóricos del aprendizaje. Atkinson, sostiene sin embargo, que la ley del efecto es fundamentalmente inadecuada como guía para comprender las consecuencias del éxito y del fracaso en el terreno de una actividad orientada hacia el rendimiento.

Atkinson formula la teoría de que el incentivo para realizar una tarea se halla en dirección directa con la expectativa del éxito y, por consiguiente, un cambio de expectativa hará que cambie el incentivo.

Cuando un alumno asigna mayor importancia a tener éxito que a evitar el fracaso y experimenta éxito, en vez de tratar de repetirlo con una tarea similar en el futuro, elevará su nivel de aspiración y buscará una tarea más difícil y elevada. En un alumno que se preocupa más por evitar el fracaso que por obtener éxito, se cumple la ley del efecto (Atkinson, 1965)¹.

Si el maestro sabe que la principal motivación para un alumno es obtener éxito y éste realiza satisfactoriamente una tarea que se le asignó, el maestro deberá ofrecerle otra más que exija mayor empeño con el fin de mantenerlo interesado en el rendimiento escolar. Si el maestro sabe que el alumno el temor del fracaso y tiene éxito en una tarea, deberá ofrecer tareas similares o aumentar la dificultad paulatinamente, para que siga actuando con éxito.

McClelland (1952)¹ orientó su investigación elaborando una hipótesis según la cual la motivación es el principal resorte de la actividad. Una persona que tiene una fuerte necesidad de elevar su rendimiento quiere tener éxito, no por razón de status sino simplemente por hacer bien las cosas.

Estudios acerca de la motivación para el buen rendimiento pusieron de relieve el nivel de aspiración del sujeto y su reacción ante el éxito o fracaso de una tarea. En función del modo en que reacciona el sujeto ante dos resultados que obtiene y la manera en que éstos afectan su nivel de aspiración, se le puede calificar como un sujeto de alta o baja motivación en sus coeficientes de rendimiento.

La diferencia entre grabajar en una tarea en la que tiene sentido esforzarse por tener éxito y otra en la que éste sería del todo inadecuado, suele estar bastante clara en virtud de las circunstancias que rodea una situación. Si un individuo sabe que su desempeño será evaluado en función de alguna norma de calidad y que la consecuencia de su actuación será una evaluación favorable (éxito) o desfavorable (fracaso). Es decir, el alumno no siempre buscará el éxito, pero sí lo hará si percibe que su tarea será evaluada con alguna norma de calidad (Atkinson, 1965)¹.

Para Atkinson una expectativa es una anticipación cognoscitiva, despierta por algún indicio que hace prever que una acción será seguida de una determinada consecuencia. Un incentivo es el atractivo de una meta que se ofrece en una situación, y un motivo es una disposición a esforzarse por lograr cierta satisfacción.

Los motivos son características relativamente generales y estables de la personalidad y tienen su origen en experiencias de la primera infancia.

Atkinson establece que la necesidad de rendir que tiene un alumno depende de su motivación, su expectativa y los incentivos. La verdadera orientación de un individuo respecto al rendimiento, es la de obtener éxito y evitar el fracaso.

La tendencia de obtener éxito depende del motivo que posea el individuo, la intensidad de su expectativa que le asegure que el éxito será la consecuencia de una determinada actividad y del incentivo que tenga para entregarse a esa actividad.

Las personas en quienes la tendencia a lograr éxito es relativamente fuerte, mostrarán una mayor prefe-

rencia por tareas de mediana dificultad que aquéllas - otras en quienes la tendencia hacia el éxito es relativamente débil (Faytinger, 1966). Si la tarea es de moderada dificultad a los alumnos cuya tendencia es relativamente alta, para obtener éxito, tendrán mejores resultados en ella y persistirán en la misma más tiempo - que los demás frente a la opción de dedicarse a otra actividad no relacionada con el rendimiento escolar.

Los individuos en quienes predomina la tendencia a evitar el fracaso se comportarán de una manera muy diferente, después de haber fracasado, persistirá mucho más en una tarea que crea muy fácil que en otra que crea - más difícil.

Un maestro que conozca la teoría de Atkinson, deberá asignar las tareas más fáciles a los alumnos cuya - principal motivación es el deseo de obtener éxito y falla en tareas que cree demasiado difíciles. En cambio a los alumnos dominados por el temor al fracaso, han de ser persuadidos para que abandonen una tarea que les resulte muy difícil.

Atkinson no afirma que debe haber una relación entre la motivación para actuar y para rendir, declara, - que en ciertas ocasiones existirán estrechas relaciones y en otras no.

Cuando la expectativa de éxito es igual a cero, - también lo será la tendencia a emprender la tarea. Si un individuo cree que no logrará su objetivo no se sentirá motivado para tratar de alcanzarlo. Coleman y sus colaboradores (1966)² comprobaron que la sensación de - que uno puede controlar su propio porvenir estaba altamente correlacionado con el rendimiento escolar. Si un alumno cree que la educación no se ofrece oportunidad - en la sociedad no se sentirá motivado para desempeñarse bien en la escuela. Los alumnos pertenecientes a un -- grupo minoritario que empieza a sentir que la educación es un medio real para acercarse a objetivos concebidos anteriormente como inasequibles, constituirá una alta - motivación para adelantar en sus estudios.

Existen dos maneras principales de incrementar la motivación en los alumnos: una consiste en aumentar la

necesidad de rendimiento o en disminuir el temor al fracaso, y la otra en acrecentar la probabilidad esperada de éxito. Atkinson opina que esta última es el medio más práctico para lograr que el alumno logre orientar su conducta por la perspectiva de éxito ya que es más fácil modificar las características personales constituidas por la necesidad de lograr éxito que el temor al fracaso.

La necesidad de lograr éxito no es la única razón por la cual rinde una persona. Hay otros motivos tales como el deseo de aprobación social, el de cumplir con las expectativas del rol, el obtener recompensa por el rendimiento, etc. Probablemente de las cuales el prestigio es el usado con más frecuencia para motivar el aprendizaje escolar y ésto es debido a que vivimos en una sociedad muy competitiva. En estudios realizados con elogio y aprobación, se ha encontrado que los niños se ven relativamente más influenciados por el elogio que las niñas por la reprobación (Telefor, 1964)

Muchas veces los educadores simplifican demasiado y piensan que los alumnos que se desempeñan bien son inteligentes y los que se desempeñan mal son incapaces o no se esfuerzan. Con frecuencia se pasa por alto la situación o las circunstancias que inducen a una persona a comportarse como lo hace y menos atención se presta aún al efecto de las experiencias anteriores del alumno sobre su rendimiento presente.

Cuando los individuos tienen un alto nivel de aspiración, tienen más confianza en sí mismos que las personas con bajo nivel de aspiración; los primeros confían en sus aptitudes y no en la buena suerte o el destino; no se sienten motivados a desempeñarse bien a menos que la tarea sea estimulante para ellos; tienen la aptitud de postergar las gratificaciones y elegirán ocupaciones que les ofrecen posibilidades de éxito y no las que les den pocas perspectivas de adelanto.

El origen de la motivación para rendir parece ser que tiene su base en la educación del niño. En el estudio de Miriam Winterbottom se obtuvieron los puntajes para rendir además de utilizar una entrevista con las madres respecto a la situación con la independencia. Parece que las madres de los niños muy motivados opinan que el muchacho debe empezar muy tempranamente a moverse por la ciudad, adquirir habilidades y explorar posi-

bilidades. Se infiere de tales actitudes que estas madres ejercitaron a los muchachos cuando aún eran pequeños para que adquirieran independencia. En cambio, las madres de los niños que obtuvieron puntajes bajos, eran partidarias de imponer mayores restricciones en la conducta de los niños y los mantenían hasta mayor edad. - De los resultados obtenidos de este estudio, puede llegarse a la conclusión de que una temprana ejercitación con miras a lograr independencia contribuyen a desarrollar una orientación interna en el niño y consecuentemente un mejor rendimiento.

Rosen y Andrade (1959)³ hicieron una investigación con familias en donde algún hijo tenía grandes deseos - de obtener éxito y otras familias donde había un hijo - con bajo nivel de aspiración. Los resultados fueron - que los padres de los muchachos que aspiraban a un alto nivel de rendimiento confiaban en el éxito de sus hijos y cuando éstos realizaban bien su tarea manifestaban su satisfacción; cuando realizaban su tarea en una forma - poco satisfactoria solía desaprobador el desempeño. Por lo general eran padres ambiciosos y competitivos y evidentemente esperaban lo mismo de sus hijos. En los muchachos de bajo nivel de aspiración, los padres daban - directivas y tomaban decisiones por ellos; es probable que un padre dominante y autoritario no tenga a un hijo muy motivado para rendir.

McClelland y Friedman (1952)¹ encontraron una significativa relación positiva entre la importancia asignada a una temprana ejercitación para conducirse independientemente y el nivel de motivación del rendimiento en ocho culturas estudiadas. Por lo tanto, parece que la conducta paterna influye en la conducta de rendimiento de los hijos en una forma decisiva. Puede decirse - que es un complejo formado por independencia, logro, aspiración y autoconfianza.

A algunos psicólogos les ha preocupado saber si es posible cambiar los motivos existentes o desarrollar - otros nuevos para mejorar el rendimiento.

McClelland (1965)¹ afirma que la motivación del - rendimiento puede desarrollarse por medio de un programa de aconsejamiento para desarrollar nuevas ideas y motivos en estudiantes universitarios a fin de mejorar su

rendimiento obteniendo buenos resultados.

La tesis de McClelland sobre rendimiento sostiene que los individuos de países subdesarrollados o de clase baja: "una mayor oportunidad de progresar, no motiva de por sí a los individuos a rendir más. Debe haber - además un programa que produzca un cambio de actitud - que los motive para aprender las nuevas oportunidades - que se les ofrecen" (Johnson, 1972; pág. 121).

McClelland ofrece pruebas de que la motivación para rendir puede desarrollarse en los alumnos por medio de programas de ejercitación llevados a cabo por la escuela. Si éste es realizado, incrementa la motivación para rendir en muchos alumnos. Si además este programa incluye objetivos para inculcarles a los alumnos los instrumentos necesarios para que oriente su conducta hacia el rendimiento. La decisión de como desea ser, pertenece al alumno, pero el desarrollo de las habilidades y conductas que proporcionan al alumno las alternativas reales para elegir, pertenecen a la escuela (McClelland, 1965)¹

Uno de los primeros estudios dirigidos al rendimiento académico en relación al locus de control fueron realizados por Gold (1968); Eisenman y Platt (1968), Hjille (1970) y Warehime (1972)³. Una de las primeras investigaciones exitosas en esta área, fue realizada por Brown y Strickland (1972)³ encontrando una correlación positiva significativa entre internalidad y rendimiento académico, aunque el hallazgo fue válido únicamente para varones. Esta investigación fue reafirmada con el estudio realizado con posterioridad por Levenson (1972) y por Prociuk y Breen (1975)³ reportando que los sujetos internos obtenían promedios de calificaciones más altos que los externos defensivos y éstos a su vez obtenían mejores calificaciones que los externos auténticos.

Romero García (1977) efectuó un estudio de campo en donde un grupo de sujetos fueron sometidos a un tratamiento experimental dirigido a aumentar su internalidad y otro grupo mantenido como control. Los resultados obtenidos fueron: el grupo tratado se hicieron significativamente más internos y obtuvieron calificaciones más altas que el grupo control. Es decir, con estas

investigaciones se demostró que es posible aumentar la internalidad a través de un programa de intervención psicológica apropiado.

Con posterioridad, Romero García (1979) hizo una revisión de este estudio pero con estudiantes repetidores y no repetidores encontrando mayor cantidad de estudiantes repetidores entre los sujetos de control externo. Antes de llevar a cabo la investigación, se encontró que la relación entre el C.I. no afecta de manera determinada el rendimiento académico por lo que se supone que la conducta de un sujeto está determinada por el contexto situacional y mediados por eventos cognoscitivos de origen social tales como expectativas, actitudes y creencias.

Dentro del ambiente estudiantil la conducta de aprendizaje del sujeto está medida por su nivel del logro, su orientación respecto a las tareas a realizar, etc. Es decir, un conjunto de atributos aprendidos en ambientes de privación económica, social, cultural y educacional (Serbin, 1970; Allen, 1970)3.

En el estudio descrito anteriormente, Romero García trató de demostrar que el bajo rendimiento no se debe ni a la inteligencia, ni al nivel socioeconómico, sino a una variable motivacional (locus de control. Este estudio es considerado como uno de los trabajos de mayor relevancia en el área de las relaciones entre locus y clase social, raza y cultura; así como la asociación de locus con rendimiento académico partiendo de la conceptualización unidimensional a la conceptualización multidimensional.

Los resultados que obtuvo fueron que la orientación interna está asociada al éxito académico, mientras que la orientación externa se encuentra claramente asociada al fracaso académico.

En las investigaciones realizadas sobre control interno-externo, generalmente se usa una escala I-E desarrollada por Rotter en 1966 mostrando relación con una gran variedad de comportamientos. Entre ellos tenemos el realizado con estudiantes en solución de problemas encontrando una alta significación en estudiantes con locus internos (Davis y Phares, 1967).

Rotter y Murllye (1965) encontraron que los sujetos con control interno tienen mejor rendimiento cuando se les informa que la ejecución involucra habilidad, que si se les informa que la ejecución es cuestión de suerte.

En una investigación realizada con sujetos a los cuales se les daba la información de que la naturaleza de la tarea provenía de la habilidad, se encontró una interacción significativa entre I-E y habilidad contra azar. Los internos gastaron más tiempo en la tarea -- cuando ellos percibían que era determinante la habilidad. (Lefcourt, Lewin y Silverman, 1968).

Una historia de repetidos fracasos tiende a quedar asociada con una creencia en el control externo. Una expectativa subjetiva de que nuestras acciones están seguidas por ciertas consecuencias tiene una importancia capital en la situación de aprendizaje y los estudiantes que tienen estas expectativas tendrán mayor probabilidad de trabajar con constancia a favor de objetivos remotos y diferidos que los estudiantes que creen en un lugar de control más externo (Epstein y Komarita, 1971)⁴

En tareas de aprendizaje los estudiantes que tienen un alto logro experimentan un orgullo considerable en el éxito y relativamente poca vergüenza en el fracaso, no así los individuos con baja motivación de logro que experimentan humillación en el fracaso y poco orgullo en el éxito (Kukla, 1972)⁴.

La interpretación cognoscitiva del diferencial en motivación del logro es congruente con el hecho de encontrar que los altos en logro lo atribuyen al éxito o al fracaso en forma predominante a su propia destreza o falta de ella, mientras que los que están bajos en logro, consideran estos resultados como algo determinado de manera predominante desde el exterior o sea a circunstancias ambientales (Weiner y Kukla, 1970)⁴

Nisan (1972) demostró también que las personas con locus interno, tienden a estimular sus probabilidades de éxito en el futuro con mayor grado que el estimulado por los externos. Es lógico suponer que el alto logro y el locus interno se encuentran involucrados y se espera que los experimentos de éxito y fracaso generen expectativas acerca de las probabilidades futuras.

A las expectativas específicas, Rotter las proyectó en una tabla que él llamó "tabla del nivel de aspiración" en esta tabla los individuos expresan verbalmente sus expectativas específicas de sus conductas futuras, basadas en sus conductas pasadas. Parece lógico suponer que los sujetos cuyas expectativas futuras están realmente basadas en su conducta serán más eficientes en el proceder de otras tareas, es decir, que los sujetos que demostraron expectativas específicas reales en las tareas de nivel de aspiración presentan un mejor rendimiento escolar. En una revisión hecha por Eppes (1971) y McCandless (1970) demuestran que las mujeres aprovechan más académicamente que los hombres. (6)

En cuanto a las expectativas específicas, basadas en una experiencia inmediata, también se encontró que estaban relacionadas con el aprovechamiento. Aquellos que aprenden de sus experiencias inmediatas para formar expectativas acerca de su conducta futura tenían mayores puntajes de aprovechamiento que aquellos que por cualquier razón no lo hacían.

Rotter y Murrey (1965) encontraron que los sujetos con control interno tenían mejor rendimiento en general.

Existen razonamientos para mantener el argumento de las creencias de una persona de que las situaciones son controladas por oportunidad, destino o suerte; los que tienen un locus de control externo del cual resulta un comportamiento diferente que aquél que cree que controla su propio comportamiento y que tiene un locus de control interno.

Los estudiantes que sienten que su avance escolar se debe a sus propios esfuerzos, más se esforzarán por triunfar; al contrario de los que sienten que su rendimiento depende del maestro, de la escuela o de alguna otra circunstancia externa.

Los estudiantes de Grandell (1965)² reportan un pequeño cambio en los puntajes de responsabilidad dependiendo de la edad y parece ser que también del sexo. Debido a la interacción edad y sexo con el medio socioeconómico, diferentes niños podrán tener diferentes grados de responsabilidad para el desarrollo de sus actividades.

des.

Es decir, se hipotetiza que entre más pequeño es el niño, más externo será su locus de control; - conforme crece va siendo capaz de controlar los eventos de su alrededor. En "estudiantes problemas" el locus de control es más externo que en "estudiantes normales" ya que el locus de control estará influenciado por la - actitud educacional.

Diferentes actitudes educacionales pueden dar diferentes niveles en los estudiantes sobre su habilidad para influenciar los resultados; mientras más énfasis pone el sistema educacional en la propia responsabilidad del alumno para organizar contactos con su medio ambiente, más interno será su locus de control.

El locus de control se comienza a estabilizar entre los 8 y 9 años, más o menos en tercer grado de primaria; y no cambia significativamente hasta los 15 años aproximadamente (Crandell, 1965)².

Los resultados obtenidos en el estudio de Litshitz (1972)⁵ indican que la madurez está relacionada con la habilidad para asumir responsabilidades en los fracasos y fallas; de aquí que los alumnos considerados "problema" no acepten menos responsabilidades que los estudiantes considerados "normales" (Du Cette, Wolk y Sauser; 1972).

Se puede hipotetizar que la madurez probablemente influye en la internalidad y la implementación de ciertas actitudes que preparan al niño para su rol como -- adulto independientemente en una sociedad competitiva.

La orientación interna está asociada estrechamente con aprovechamiento académico, pero la relación depende de la medida de conductas académicas usadas (Nowicki, 1973) Se ha hipotetizado que una orientación interna - se deberá encontrar más frecuentemente entre los estu-diantes con alto aprovechamiento y que estos individuos deberán tener también un alto autoconcepto más que los estudiantes con orientación externa.

Las madres que alaban, elogian, atienden, sugieren, tienen niños con alta autoestima y/o una orientación interna por lo cual la socialización de locus de control y la autoestima siguen cursos similares y ambas caracte

rísticas pueden estar asociadas con la competencia académica.

Los niños que reciben poco reconocimiento por puntajes altos de aprovechamiento, probablemente no tienen alta autoestima. A las mujeres se les educa obedientes, dependientes, menos competitivas (McCandless, 1967)⁵ - por lo que locus de control y aprovechamiento pueden confundirse en el rol demandado en la mujer.

Crandall, Katkovsky y Preston (1962)² encontraron que estudiantes altamente internos, utilizan más tiempo en actividades de juego libre, de naturaleza intelectual y exhiben una mayor intensidad de esfuerzos en las actividades más que los estudiantes externos. Chance (1965)² encontró que la internalidad está relacionada positivamente a los puntajes de pruebas de aprovechamiento en lecturas, aritmética y gramática para ambos sexos.

Estos datos sugieren que un estudiante que cree que él es el responsable de sus propios fracasos académicos o intelectuales; puede constituir un gran incentivo al esfuerzo académico como una orientación similar con respecto a sus éxitos, tal vez le de mayor atención a su trabajo cuando lo esté haciendo mal que cuando lo esté haciendo bien, de aquí que la inquietud de evitar fracasos (bajas calificaciones) vendrán a ser una influencia motivacional muy grande más que la anticipación positiva de hacer las cosas bien.

Phares (1968)⁷ demostró que los internos buscan más activamente información aprendida previamente en una tarea de toma de decisiones que los externos.

Getter (1962)³ encontró que los externos muestran mayor competencia para cubrir intentos de influencia social que los internos. Este estudio lo apoyan Julian, Litchman y Rickman (1968) quienes encontraron que para los externos era más embarazoso y angustiante que para los internos las diferentes situaciones de evaluación, o sea que los internos son más afectados por la tarea y los externos por la condición social de evaluación.

Los resultados de Nice (1977)⁴ mantiene la conclu-

sión de que ambos: la creencia en la responsabilidad interna, para los éxitos y fracasos académicos y la fuerte aprobación social están relacionados en la habilidad de resolver problemas. Se puede especular que, si el estudiante está dispuesto a tomar una responsabilidad personal por sus éxitos y fracasos académicos, está consciente de su realización y de las contingencias pasadas que están operando en una situación determinada.

Desde hace mucho tiempo, los educadores reconocen la importancia de la motivación del logro como factor de éxito en el ambiente escolar. Ayudar a un sujeto a cambiar su locus de control externo por interno, puede acompañarse por proveerlo sistemáticamente con experiencias de éxitos en tareas educativas y llevarlo a darse cuenta de que los eventos son los resultados principales de sus propias acciones aunque no es tarea tan simple.

Du Cette (1972) ha dicho que una persona interna es más responsable, más adaptada y mostrará mejores patrones de ajuste teniendo un mejor concepto de sí mismo. La persona externa se percibe poco adaptativa y estando cerca del desajuste. Hersch y Scheibs han demostrado que las personas orientadas internamente son generalmente más positivas que aquéllas orientadas externamente.

Rotter sugiere que hay una relación entre la dimensión interna-externa y el ajuste psicológico, pero que esta relación no es lineal, para "niños problema" existen dos patrones diferentes: el niño con C.I. alto -- muestra una alta orientación interna como responsable a eventos negativos y lo sorprendente es que no solo asume muy poca responsabilidad por sus éxitos. Parece que cuando falla es por inadecuación, pero cuando triunfa es por azar o suerte.

En cambio, los "niños problema" con bajo C.I. son altamente internos cuando se trata de asumir responsabilidades de éxitos pero altamente externos en la responsabilidad del fracaso. Debe de haber mayores investigaciones para que estas conclusiones puedan ser aceptadas.

Referencias:

- (1) citado por Johnson, D.W. (1972)
- (2) " " Gordon, D.A. (1977)
- (3) " " Romero García (1982)
- (4) " " AVESPO, Agosto 1982
- (5) " " Hisama, T. (1972)
- (6) " " Grinder, R.E. (1978)
- (7) " " Rotter, J. (1966)

C A P I T U L O V

I N V E S T I G A C I O N R E A L I Z A D A

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es un hecho el subrendimiento escolar. Desde la primaria hasta la universidad se encuentra la gravedad del problema del rendimiento escolar deficiente. En investigaciones recientes encontramos datos tales como: aproximadamente del 15% al 40% del total de la población escolar se integra de estudiantes de rendimiento escolar insuficiente; más del 60% de estudiantes universitarios no se gradúan (Bricklin y Bricklin)¹ A juzgar por estos datos, más de la mitad de la población trabaja por debajo de sus capacidades.

Estas deficiencias se pueden atribuir a varias causas, una de las cuales es la variable motivacional de locus de control que forma parte de la teoría del aprendizaje de Rotter (1954). Este constructo ha sido sistematizado y realizado por el mismo Rotter (1975), Throop y McDonald (1971) y Phares (1978) en relación con control interno-externo y otras variables.

LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

Se dice que una persona es interna cuando ella percibe los reforzamientos que derivan del medio ambiente como estando relacionados o como consecuencias de su propia conducta. Se dice que una persona es externa cuando ella no percibe relación alguna entre los reforzamientos que recibe y su propia conducta (Levenson, 1972).

Una de las primeras investigaciones realizadas con rendimiento escolar y locus fueron las realizadas por Gold (1968) Eisenman y Platt (1968), Hjelle (1970) y Warehime (1972)².

En 1972 por primera vez se encontró una relación positiva (.41) significativa (p .01) entre internalidad

y rendimiento escolar. Brow y Strickland (1972), Prociuk y Breen (1975) encontraron que el mejor rendimiento académico era ofrecido por los internos y el peor por los auténticos externos.

Romero García (1977) realizó un estudio con la finalidad de poner a prueba un programa para aumentar la internalidad de los sujetos y así obtener calificaciones más altas. Los resultados obtenidos apoyan su hipótesis.

Al revisar estos datos, se despierta el interés de conocer si el locus de control realmente medía la ejecución académica en estudiantes mexicanos al igual que en estudiantes extranjeros; para lo cual se diseñó el presente estudio.

Basándose en estos razonamientos y con el interés de continuar explorando la naturaleza motivacional del control interno-externo se elaboró la hipótesis de que habrá una relación positiva entre el grado de internalidad de los sujetos y el rendimiento escolar en adolescentes mexicanos.

Esta investigación no puede ser exhaustiva, ni abarca todos los aspectos que pudieran considerarse, so lo será un paso que abrirá camino a quienes se interesen por continuar la exploración del tema, enfocado desde algún otro punto de vista.

A manera de investigación previa, se revisaron los datos existentes, recurriendo a material escrito como tesis, artículos, textos especializados, etc. pero desafortunadamente se encontró que hasta la fecha se han realizado pocas investigaciones en Latinoamérica en donde se ha analizado la variable de locus interno-externo por lo que toda la bibliografía que se revisó al respecto, son investigaciones en el extranjero como las realizadas por Rotter y Murley (1965) en Estados Unidos o las realizadas por Prociuk y Breen (1975) en Canadá.

Estableciendo lo anterior, se presentan las interrogantes básicas a responder:



- 1.- ¿Qué categoría obtiene mayor frecuencia entre adolescentes mexicanos, la internalidad o la externalidad?
- 2.- De acuerdo con esta frecuencia ¿se encuentra alguna relación con el rendimiento escolar?

VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO ESCOLAR.

Entiendase por rendimiento el grado de eficiencia académica alcanzado por los alumnos. El rendimiento de cada alumno se expresa en la cantidad de aciertos que logra al resolver una prueba de 40 reactivos de opción múltiple. Esto es únicamente el número de aciertos, sin consideración de los errores, ya que lo que se trata de medir es el aprendizaje positivo, es decir, el asimilado por el alumno.

VARIABLE INDEPENDIENTE: LOCUS DE CONTROL

El locus de control es el resultado de un proceso de aprendizaje, la relación causal entre el comportamiento (conducta) y un reforzamiento (respuesta) que percibe un individuo a lo largo de su vida. El locus de control tiene dos subcategorías; la orientación interna y la orientación externa. Se dice que una persona es interna cuando ella percibe los reforzamientos que derivan del medio ambiente como estando relacionados o como consecuencias de su propia conducta; y se dice que una persona es externa cuando ella no percibe relación alguna entre los reforzamientos y su propia conducta y se autopercibe como controlada por el azar, la suerte o el destino (Rotter, 1966).

La internalidad-externalidad de los sujetos será medida por medio de un instrumento elaborado por 12 reactivos diseñados en base a la escala de Nowich-Strickland.

HIPOTESIS

- H_1 Habrá una relación positiva entre A y B siendo A - el grado de internalidad de los sujetos y B el rendimiento escolar. Explicando la hipótesis de trabajo decimos: aquellos estudiantes que hayan sido calificados como internos, obtendrán un mejor rendimiento escolar que aquéllos que hayan sido calificados como externos.
- H_0 No habrá diferencia significativa en el rendimiento escolar en adolescentes cuyo locus de control - sea interno o externo.

DISEÑO

El diseño que se empleó fue el de una sola muestra extraída de una población de estudiantes normalistas.

Inicialmente se realizó un estudio piloto con 35 - sujetos a los cuales se les aplicó un cuestionario anónimo que constaba de 30 reactivos dicotómicos ("sí" o "no") para medir internatildad-externalidad eliminándose los reactivos inútiles quedando 12 reactivos que fueron los que integraron el instrumento final.

MUESTRA

Los sujetos fueron estudiantes del Colegio Guadalupano de México, inscritos a nivel normalista el año lectivo 1982-83 en un total de 100 sujetos. Esta muestra fue elegida tomando en cuenta la entrevista de inscripción del instituto y que se hace a todos los alumnos para poder ser inscritos donde se realiza un estudio socio-económico del alumno. La muestra elegida fue de nivel medio, todos del sexo femenino (dado que la carrera de normalista es propia del sexo femenino), la edad fluctúa entre los 15 y 20 años.

INSTRUMENTO

El instrumento que se usó para medir internalidad-externalidad, fue el descrito anteriormente de los 12 reactivos dictómicos con opción de "si" o "no" (Anexo # 1)

La consistencia interna del instrumento se obtuvo por medio de la fórmula de Kuder-Richardson dadas las características del cuestionario y obteniéndose un coeficiente de .98 el cual indica una muy alta consistencia interna.

El rendimiento se obtuvo por medio de un examen global de conocimientos según el año escolar (1ro. 2do. 3ro. ó 4to. de Normal) que cursan las alumnas. Es decir, se elaboró una prueba con reactivos de opción múltiple de las diferentes materias que son obligatorias y que deben aprobar las alumnas para pasar al siguiente curso (Anexo #2, 3, 4 y 5).

Esta prueba de conocimientos fue elaborada con ayuda de los diferentes profesores proporcionando cada uno los reactivos de su asignatura. La calificación que se obtuvo de esta prueba, fue promediada con el promedio general obtenido en los meses anteriores por cada alumna, para que fuera más objetiva y más real la calificación.

PROCEDIMIENTO

A los sujetos primero se les aplicó el instrumento que medía locus de control y se les dio las siguientes instrucciones: Contesta "si" o "no" a las siguientes afirmaciones.

A cada uno de los reactivos se les dio la calificación de 0 o 1 según medían externalidad o internalidad.

Los reactivos se calificaron de la siguiente manera:

1.- Algunas personas nacen con suerte No=1 Si=0

2.-	Me culpan con frecuencia por cosas que no hice	No=1	Si=0
3.-	Cuando me equivoco pienso que ya no hay nada que hacer	No=1	Si=0
4.-	Le caigo bien a las personas por mi forma de ser	Si=1	No=0
5.-	Cuando las personas se enojan conmigo es por una buena razón	Si=1	No=0
6.-	Lo que pase mañana dependerá de hoy	No=1	Si=0
7.-	Cuando va a pasar algo malo, pasará a pesar de hacer algo para evitarlo	No=1	Si=0
8.-	Cuando suceden cosas buenas es porque trabajé	Si=1	No=0
9.-	Planear el futuro hace que las cosas salgan bien	Si=1	No=0
10.-	Los buenos deseos hacen que pasen cosas buenas	No=1	Si=0
11.-	Algunos niños nacen buenos para el estudio	No=1	Si=0
12.-	Mi futuro está escrito	No=1	Si=0

A la semana siguiente se les aplicó el examen de conocimientos de 40 preguntas de opción múltiple que incluía preguntas de las diferentes asignaturas que cursan las alumnas, diferente para cada curso escolar.

Una vez aplicados los instrumentos, se calificaron de acuerdo a los siguientes criterios, obteniéndose una puntuación de:

- 1) en el instrumento de locus de control una calificación de 0 a 12 puntos. Esta escala de calificación se dividió en tres: de 0 a 5, de 6 a 9 y de 10 a 12; considerándose externos aquéllos sujetos que

obtenían una calificación menor de 5, medios los - que obtenían entre 6 y 9 puntos e internos aqué--- llos que obtenían 10 o más puntos.

- 2) En el instrumento de rendimiento escolar se obte--- nía una calificación de 0 a 10 puntos. Para respe--- tar la escala tradicional numérica se le dió un vā--- lor de .25 a cada uno de los reactivos para que la máxima calificación que se obtuviera fuera 10.

Para encontrar la relación que existía entre estas dos variables: locus de control y rendimiento, se apli--- có el coeficiente de correlación de Spearman. Se eli--- gió este coeficiente porque la muestra con que se traba--- jō no era representativa y además porque ambas varia--- bles fueron medidas en una escala ordinal, es decir, se colocaron a los sujetos en series ordenadas y así poder determinar la relación entre ambas variables. También se agregó el factor de correlación por ligas debido a - que aparecen calificaciones iguales dentro del mismo - rango (Anexo # 6).

Una vez realizadas las operaciones necesarias, se encontró que:

$$r_s = .46$$

$$t = 5.21$$

$$p < .001$$

Estos resultados pueden resumirse de la siguiente forma: las dos variables utilizadas (locus y rendimiento) mostraron una correlación positiva y significativa; lo cual nos indica que la orientación interna está asociada al éxito académico.

DISCUSION

En este análisis estadístico se ha discutido la - correlación del coeficiente que hay entre las variables de locus y rendimiento. Puesto que la correlación ob--- servada es significativa, la hipótesis nula se rechaza, es decir, $r_s = 0$ se rechaza en favor a la alternativo donde vemos que $r_s > 0$, por lo tanto hay un grado de acuerdo entre las dos variables.

Lo primero que resalta en estos datos es el alto porcentaje de sujetos externos; es decir de los 100 sujetos estudiados, solo 24 obtuvieron una calificación de Internalidad (más de 10 puntos). Traduciendo estas cantidades a proporciones encontramos que de cada cuatro estudiantes, tres son externos.

Esta proporción global de estudiantes externos ha sido reportada previamente por Romero García (1977) encontrando que en Venezuela dos terceras partes (65.28%) de los sujetos son externos; en la literatura estadounidense se encontró que de cada tres estudiantes, dos son externos.

De los 24 sujetos clasificados como internos en este estudio, se analizó más detalladamente su rendimiento académico y se encontró que su promedio siempre ha sido muy bueno, a demás de mostrar responsabilidad y participación en clase, según la entrevista que se realizó con los maestros. Por lo que vemos, la orientación interna está asociada claramente al éxito académico y la orientación externa al fracaso.

La entrevista estructurada de aplicación individual que se hace a cada sujeto para poder ser aceptado como alumno de la institución, nos muestra un resultado aparentemente válido para la información del nivel socioeconómico de los alumnos.

Tomando ésto en cuenta, la muestra fue elegida de sujetos que provenían de familias de recursos medios, tomando como promedio de ingreso familiar \$35,000.00 de aquí que se considere que el nivel socioeconómico de la muestra era homogéneo.

En cuanto a la escolaridad, también se puede considerar homogéneo, ya que todos los sujetos que participaron tienen la educación media ya que ésta es requisito para ser aspirante normalista.

Respecto a la edad, la muestra estaba formada por sujetos que tenían entre 15 y 20 años y se encontró, que entre más edad tenía el sujeto, mayor calificación de internalidad obtenía; es decir, que los sujetos que cursan el primero y segundo de Normal obtuvieron calificaciones más bajas en locus que los sujetos que cursan tercero y cuarto año, lo cual confirma que la internali

dad está determinada en cierta manera por la madurez del sujeto (Loeb, 1975).

En relación a la capacidad intelectual, todos los sujetos tenían una inteligencia normal o superior al término medio, ya que para poder ser aceptado en el instituto deberán aprobar un examen psicopedagógico que confirma que el sujeto está capacitado para cursar la carrera de normalista (la prueba que se emplea para medir la capacidad intelectual es Raven).

La orientación externa puede haber sido aprendida por el sujeto a temprana edad, pero también pudo haber sido reforzada por la educación. Lamentablemente, en la revisión que se hizo de como funciona la escuela, da la impresión de que ésta, en términos generales, no funciona en forma planificada. Si un individuo no encontró en su medio familiar la oportunidad de fijarse metas y trabajar en sus decisiones, en la escuela este individuo probablemente tampoco encuentre tales oportunidades.

En un ambiente como el que se ha estudiado brevemente, los sujetos con un alto grado de responsabilidad por su propia conducta, están en mejores condiciones de sobrevivir y triunfar, que los que piensan que están dominados por fuerzas extrañas. El sujeto con una orientación interna puede hacer esfuerzos para alcanzar los objetivos que se ha propuesto y está puede ser una de las razones por lo que los sujetos internos ofrecen un mejor rendimiento que los externos. Estos hallazgos estimulan la búsqueda de variables motivacionales que permitan predecir el éxito académico y continuar desarrollando programas que incrementen la internalidad de los estudiantes.

Desde luego, esto no es más que una simple aproximación de la explicación del hecho, siendo obvia la necesidad de abundar en el asunto, lo que constituiría un cometido verdaderamente interesante de otras investigaciones.

LIMITACIONES

Algunas de las limitaciones que surgieron a lo largo del estudio fueron:

- a.- El estudio de la adolescencia aún se encuentra con algunas confuciones.
- 2.- La variable motivacional de locus de control no se ha investigado suficientemente.
- 3.- Aunque existen gran cantidad de datos sobre la adolescencia y su internalidad-externalidad, estos carecen de la organización requerida en lo que una investigación con fines de generalizar se requiere.
- 4.- Es difícil medir el rendimiento escolar puesto que muchos alumnos copian, engañan y hacen trampas.
- 5.- Existe una gran desorientación vocacional y en ocasiones el bajo rendimiento se debe a la falta de interés.

ANEXO 1

Instrumento para medir Locus de Control

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Contesta "si" o "no" a las siguientes afirmaciones:

- 1.- Algunas personas nacen con suerte _____
- 2.- Me culpan con frecuencia por cosas que no hice _____
- 3.- Cuando me equivoco pienso que ya no hay nada que hacer _____
- 4.- Le caigo bien a las personas por mi forma de ser _____
- 5.- Cuando las personas se enojan conmigo es por una buena razón _____
- 6.- Lo que pase mañana dependerá de hoy _____
- 7.- Cuando va a pasar algo malo, pasará a pesar de hacer algo para evitarlo _____
- 8.- Cuando suceden cosas buenas es porque trabajé _____
- 9.- Planear el futuro hace que las cosas salgan bien _____
- 10.- Los buenos deseos hacen que pasen cosas buenas _____
- 11.- Algunos niños nacen buenos para el estudio _____
- 12.- Mi futuro está escrito _____

ANEXO 2

Examen de conocimientos para Tro. de Normal

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponde a la respuesta correcta.

- 1.- La lengua es un sistema articulado de: ()
a) gramemas b) lexemas c) signos
- 2.- El sistema más eficaz de comunicación es: ()
a) la pintura b) la lengua c) el sonido
- 3.- Para que dos personas puedan establecer el circuito del habla es necesario que utilicen la misma: ()
a) comunicación b) señal c) lengua
- 4.- Contiene el significado básico de la palabra:()
z) fonema b) lexema c) gramema
- 5.- La mínima unidad fonética sin significado es el: ()
a) fonema b) lexema c) gramema
- 6.- Los diagramas de Ven Euler definen los conjuntos ()
a) verbalmente b) graficamente c) analíticamente
- 7.- Los conectivos simples de proposiciones lógicas son: ()
a) bicondicional b) "y" , "o" c) negaciones
- 8.- La suma de los ángulos internos del triángulo es: ()
a) 360° b) 270° c) 180°

9.- Para obtener el área de un trapecio se utiliza ()
la siguiente fórmula:

- a) $\left(\frac{a+b}{2}\right) h$ b) $\sqrt{a+b}$ c) $(a+b+c+d) h$

10.- Cuál es el resultado de $(7a-3b)(7a+3b)$ ()

- a) $4a^2+12ab+9b^2$ b) $49a^2-9b^2$ c) $49a^2-42ab+9b^2$

11.- Los animales acuáticos respiran mediante: ()

- a) pulmones b) poros dérmicos c) branquias

12.- La energía necesaria para la fotosíntesis es propor-
cionada mediante: ()

- a) el agua b) el oxígeno c) la luz

13.- Son elementos químicos capaces de combinarse direc-
tamente con los metales para formar sales y con el
hidrógeno para formar ácidos: ()

- a) gases b) alcalis c) halógenos

14.- A la causa de producir un movimiento o modificarlo se le
llama: ()

- a) fuerza b) gravedad c) peso

15.- El paso de vapor a estado líquido se llama: ()

- a) solidificación b) condensación c) sublimación

16.- Es un mal conductor de la electricidad:

- a) fierro b) vidrio c) carbón

17.- El polen es:

- a) el gameto masculi
no fecundador b) el gameto fe
menino fecundador c) un saco donde
se originan
las células.
polínicas.

18.- El sonido es: ()

- a) un ruido rítmico b) una sensación c) pronunciación
de palabras

19.- Los minerales que son absorbidos por las plantas en mayor
cantidad son: ()

- a) Azufre b) potasio c) magnesio

- 20.- Es factor indispensable para la vida de los organismos:()
 a) orientación b) luz c) temperatura
- 21.- Unidad estructural de los organismos vivos: ()
 a) átomo b) célula c) molécula
- 22.- Los componentes de un ecosistema son: ()
 a) biológicos b) sociales c) climáticos
- 23.- En el método científico en donde se plantea la respuesta probable al problema a investigar: ()
 a) problema b) hipótesis c) experimentación.
- 24.- Todo lo que ocupa un lugar y tiene masa es: ()
 a) materia b) energía c) volumen
- 25.- "Dos cuerpos no puede ocupar el mismo sitio", es una de las propiedades de la materia llamada: ()
 a) divisibilidad b) impenetrabilidad c) cohesión molecular
- 26.- La fórmula para calcular la aceleración es: ()
 a) $a=M.V$ b) $a=p.v$ c) $a=\frac{F}{M}$
- 27.- Ideología que desconoce la propiedad privada: ()
 a) capitalismo b) socialismo c) fascismo
- 28.- La democracia fue una aportación de la cultura: ()
 a) Griega b) Romana c) China
- 29.- Las actividades más importantes para el desarrollo de nuestro país son: ()
 a) agricultura e industria b) ganadería y agricultura c) pesca y ganadería
- 30.- Cada una de las divisiones políticas del Distrito Federal se llama: ()
 a) territorio b) delegación c) municipio
- 31.- La tierra, las herramientas y las maquinarias son: ()
 a) elementos de la superestructura b) medios de producción c) fuerza de trabajo.
- 32.- La clase social dominante en el comunismo primitivo estaba formada por: ()
 a) sacerdotes b) militares c) ninguno

ANEXO 3

Examen de conocimientos para 2do. de Normal

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponde a la respuesta correcta.

- 1.- Quién es el autor de La Verdad Sospechosa ()
 - a) José de Espronceda
 - b) Juan Ruiz de Alarcón
 - c) Gustavo Adolfo Bécquer

- 2.- En el enunciado: Para tí son las rosas rojas, el elemento subrayado tiene la función de ()
 - a) objeto indirecto
 - b) objeto directo
 - c) núcleo nominal

- 3.- Qué característica tiene la corriente literaria del Barroco ()
 - a) Uso del hipérbaton
 - b) Amor a la libertad
 - c) Forma novedosa y pulida en extremo

- 4.- El "Si de las Niñas" es de ()
 - a) Rubén Darío
 - b) Leandro Fernández de moratín
 - c) Gustavo Adolfo Bécquer

- 5.- En el enunciado: La mujer entró llevando a rastras al perro lo subrayado se trata de ()
 - a) Un adverbio
 - b) Un complemento circunstancial
 - c) Una construcción

- 6.- Los elementos que forman el primer conjunto en una función se llama: ()
 - a) Rango
 - b) Imagen
 - c) gráfica

- 7.- Una correspondencia definida entre dos elementos de dos conjuntos es una ()
- función
 - expresión algebraica
 - fórmula
- 8.- Los elementos de un segundo conjunto de una función forman el ()
- grupo
 - dominio
 - rango
- 9.- En un sistema de coordenadas cartesianas la línea vertical se llama eje de ()
- ordenadas
 - abscisa
 - rotación
- 10.- En el eje vertical los valores negativos se localizan ()
- Hacia abajo del origen
 - hacia arriba del origen
 - a la izquierda del origen
- 11.- Las partes por las que está formado un monomio son ()
- coeficiente, literal y exponente
 - coeficiente, imagen y exponente
 - cociente, exponente y residuo
- 12.- La siguiente ecuación $7a^2 + 3a - 4$ se trata de una ecuación cuadrática de tipo ()
- pura
 - mixta incompleta
 - mixta completa
- 13.- El teorema de Pitágoras es
- $h = \sqrt[3]{c^4 + c^2}$
 - $h^2 = c^2 + c^2$
 - $h^2 = \sqrt{c^2 + c^2}$

- 14.- La electricidad es ()
- a) una energía mecánica
 - b) la atracción de energía
 - c) una forma de energía
- 15.- El concepto de calor se entiende como ()
- a) temperatura normal de los seres vivos
 - b) fenómeno físico que eleva la temperatura
 - c) fenómeno químico que descompone un cuerpo
- 16.- Se llama imán a ()
- a) metal que tiene atracción
 - b) barra con propiedades atractivas
 - c) óxido de hierro que atrae al hierro
- 17.- La óptica es el ()
- a) estudio de los fenómenos de la luz
 - b) arte de hacer espejos y lentes
 - c) aparato que sirve para la visión
- 18.- El fenómeno de la luz es ()
- a) lo que ilumina los objetos
 - b) ondas electromagnéticas
 - c) producida por rayos ultravioleta
- 19.- La respiración es una combustión lenta, mediante la cual se dice que: ()
- a) se pierde energía
 - b) se libera energía contenida en el aire
 - c) se libera energía contenida en los alimentos
- 20.- La célula reproductora femenina es ()
- a) espermatozoide
 - b) óvulo
 - c) polen
- 21.- Agrupa a los organismos tomando en cuenta su utilidad ()
- a) Clasificación artificial
 - b) Clasificación práctica
 - c) Clasificación natural

- 22.- Los principales países capitalistas son: ()
- a) URSS, E. U. Inglaterra y España
 - b) E. U. Inglaterra y Japón
 - c) Brasil, Portugal y Alemania Federal
- 23.- Los países socialistas con industria más desarrollada ()
- a) E.U. Inglaterra, Francia y Japón
 - b) Checoslovaquia, URSS, Alemania Democrát. y Yugoslavia
 - c) URSS, Sudáfrica, China y Argentina
- 24.- España fue el más activa colonizadora de América por () estar organizada para la guerra, esta organización se debió
- a) que proyectaba colonizar otras tierras
 - b) su larga lucha con los musulmanes
 - c) sus guerras con Inglaterra
- 25.- Una característica de la cultura maya fue ()
- a) Gran desarrollo en matemáticas y astronomía
 - b) propiedad privada y pública
 - c) avanzada técnica agrícola
- 26.- Una característica de la cultura inca fue ()
- a) sistema para registrar datos numéricos
 - b) inventan un signo especial para el cero
 - c) educación para todas las clases sociales
- 27.- Los españoles conquistaron a los aztecas debido a ()
- a) su superioridad intelectual
 - b) sus armas más poderosas
 - c) la ayuda que les dieron los enemigos de los aztecas
- 28.- La labor principal de los conquistadores de América consistió en ()
- a) Evangelizar a los indios
 - b) Establecer un gobierno democrático
 - c) Saquear lo más posible en su provecho

- 29.- Estas cuatro invenciones dieron lugar al surgimiento del renacimiento ()
- a) brújula, máquina de vapor, rejoy y papel
 - b) pólvora, imprenta, papel y brújula
 - c) música, pintura, escultura y arquitectura
- 30.- Son ventajas de vivir en la ciudad ()
- a) Fácil acceso a los centros de educación y limpieza
 - b) Agua potable y más facilidades
 - c) Agua potable y acceso a centros de educación
- 31.- Son desventajas de vivir en la ciudad ()
- a) la basura y los mercados
 - b) enormes distancias y limpieza ambiental
 - c) contaminación y altas poblaciones
- 32.- El artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se refiere a ()
- a) las garantías individuales
 - b) la educación
 - c) el trabajo.
- 33.- Los profesionistas en México constituyen ()
- a) Una clase social
 - b) Un sector social
 - c) Una fracción de clase
- 34.- Engels afirma que el trabajo fue fundamental en la transformación del mono en hombre, debido a que ()
- a) Facilitó el consumo de alimentos
 - b) Proporcionó la necesidad de comunicación
 - c) Permitió la elaboración de instrumentos
- 35.- La hipótesis del origen único del hombre americano es cuestionada debido a que ()
- a) las glaciaciones ocurrieron antes de la aparición del hombre sobre el plantas.
 - b) En América hay restos que permiten pensar que hubo migraciones de Asia, Australia e islas del Pacífico
 - c) Se ha comprobado que el hombre apareció simultáneamente en Asia y América.

- 36.- El método descriptivo se limita a ()
- a) describir una idea general de sus partes
 - b) induce al alumno a acciones encaminadas
 - c) estudia a fondo una materia
- 37.- La Pedagogía Tecnológica comprende ()
- a) los medios educativos
 - b) los medios psicopedagógicos
 - c) los avances educativos
- 38.- Para la Psicología el aprendizaje es ()
- a) un cambio de conducta
 - b) hacer actos inconscientes
 - c) influir en la conducta
- 39.- Qué son los reforzadores en Psicología ()
- a) son actos conscientes
 - b) son recompensas
 - c) son factores importantes de la conducta
- 40.- La motivación es ()
- a) un fenómeno biológico
 - b) una fuerza inconsciente
 - c) un proceso psicológico

ANEXO 4

Examen de conocimientos para 3ro. de Normal

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponde a la respuesta correcta.

- 1.- Qué significa el antepresente ()
 - a) una acción que comenzó en el pasado y dura hasta el presente.
 - b) Una acción verbal perifrástica
 - c) Una acción de un verbo conjugado y otro no conjugado
- 2.- En el neoclasicismo la característica principal es ()
 - a) uso del hiperbaton
 - b) forma novedosa y pulida en extremo
 - c) predomina la razón sobre el sentimiento
- 3.- Un sinónimo de arrogancia es ()
 - a) bizarría
 - b) imperecedero
 - c) talento
- 4.- En la expresión "de los cuarenta para arriba no te mojes la barriga" se trata de ()
 - a) Una expresión trillada
 - b) Una expresión vulgar
 - c) Una expresión redundante
- 5.- La forma correcta del pronombre en la oración: Eran ellos a _____ encontramos en el Instituto de Arte.
 - a) quien
 - b) cuyo
 - c) los que

- 6.- Las funciones de seno, coseno, tangente y cotangente son -
funciones
- trigonométricas
 - multidimensionales
 - bidimensionales
- 7.- La fórmula $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$ es para resolver ecuaciones ()
- de 1er grado
 - de 2do. grado
 - cuadráticas
- 8.- Cuadrado del primer término, más el doble producto del primero por el segundo, más el cuadrado del segundo término es la regla de
- Binomios cuadrados perfectos
 - Diagramas de Ven Euler
 - Proposiciones lógicas
- 9.- En la ecuación $x - 7y = -10$ los valores de x y y son ()
- $x = 5$ $y = 3$
 - $x = 4$ $y = 2$
 - $x = 3$ $y = 2$
- 10.- La función $\frac{C.O.}{h}$ es la función de ()
- seno
 - tangente
 - coseno
- 11.- El factor principal de la producción de humus se halla en la acción de ()
- el agua corriente
 - la erosión diferencial
 - las bacterias en la materia orgánica
- 12.-Cuál de los siguientes factores logra el efecto más grande sobre la velocidad del sonido en el aire ()
- la temperatura
 - los cambios de presión atmosférica
 - la fuerza

- 13.- Son partes de la célula ()
- a) el protoplasma y núcleo
 - b) celdillas y núcleo
 - c) núcleo y nucleolo
- 14.- Quién hizo investigaciones acerca de la célula ()
- a) Pasteur
 - b) Milton
 - c) Hooke
- 15.- Quien inventó el método científico ()
- a) Newton
 - b) Pascal
 - c) Galileo Galilei
- 16.- La decadencia del MAP en el antiguo Perú se debió a ()
- a) fuerte crisis agrícola
 - b) conflictos entre Huascar y Atahualpa
 - c) conquista española
- 17.- Durante la época del esclavismo en Roma la propiedad era: ()
- a) colectiva
 - b) repartida equitativamente entre patricios
 - c) ninguna de las anteriores
- 18.- Las guerras púnicas se dieron entre ()
- a) griegos y romanos
 - b) romanos y fenicios
 - c) griegos y fenicios
- 19.- Una característica del esclavismo en Grecia fue ()
- a) construcción de grandes sistemas
 - b) sistema de aldeas autosuficiente
 - c) formación de ciudades-estado
- 20.- Entre las causas del feudalismo está ()
- a) invasión de pueblos bárbaros
 - b) unificación de territorios
 - c) las conquistas de Otón I

- 21.- Es típico de las sociedades feudales ()
- a) orientación de la economía a las ganancias
 - b) apropiación de excedentes por los terratenientes
 - c) abundancia de actividades comerciales
- 22.- En Europa Occidental en los siglos XV y XVI la burguesía estaba formada por ()
- a) propietarios de grandes fábricas
 - b) dueños de medios de producción
 - c) comerciantes
- 23.- El desarrollo inicial de la burguesía coincidió con ()
- a) la consolidación de monarquías absolutas
 - b) aumento de la fuerza ideológica de la Iglesia
 - c) Revolución Industrial
- 24.- Entre los factores que propiciaron el descubrimiento de América tenemos
- a) experiencias de los europeos en navegación
 - b) bloque de las rutas comerciales
 - c) ninguna de las anteriores
- 25.- Los criollos en Nueva España ()
- a) constituían una raza diferente
 - b) conformaban una clase social
 - c) no todos pertenecían al sector hegemónico
- 26.- La Revolución Industrial se inicia con el descubrimiento y uso de ()
- a) la energía eléctrica
 - b) la energía química
 - c) del carbón, hierro y vapor
- 27.- Quien se interesaba en buscar leyes universales y absolutas del desarrollo social ()
- a) Augusto Comte
 - b) Carlos Marx
 - c) Federico Hegel

- 28.- Argentina, México, Perú y Guatemala en la actualidad son ()
- a) modos capitalistas de producción
 - b) Formaciones sociales capitalistas
 - c) países socialistas
- 29.- La "Ley de unidad y lucha de contrarios" es sostenida por
- a) el materialismo
 - b) el socialismo
 - c) el comunismo
- 30.- La formación de un concepto es el ()
- a) producto del pensamiento lógico
 - b) producto de una función fisiológica
 - c) producto de la inteligencia
- 31.- Las emociones son ()
- a) estados afectivos
 - b) procesos biológicos
 - c) reacciones psicológicas
- 32.- Ciencias que auxilian a la Pedagogía ()
- a) Historia, Medicina Psicología y Didáctica
 - b) Psicología, Filosofía, Civismo y Medicina
 - c) Biología, Psicología, Sociología y Filosofía
- 33.- La Pedagogía Tecnológica comprende dos tipos de medios educativos que son ()
- a) materiales y programados
 - b) formales y materiales
 - c) formales y programados
- 34.- La psicología se relaciona con la Pedagogía porque ()
- a) es importante conocer nuestro cuerpo
 - b) nos informa sobre la realidad social
 - c) nos ayuda a comprender el comportamiento humano
- 35.- Se trata de un mecanismo de defensa psicológico ()
- a) la racionalización
 - b) la motivación
 - c) la percepción

- 36.- La definición etimológica de tecnología educativa es del ()
- a) griego
 - b) Latín
 - c) hebreo
- 37.- Las ramas de la Tecnología Educativa son ()
- a) Psicología, Sociología, Didáctica
 - b) Higiene, Filosofía, Biología
 - c) Biología, Psicología, Higiene
- 38.- Campo de estudio de la Pedagogía Tecnológica ()
- a) estudia al hombre en sociedad
 - b) da los medios para la comprensión del hombre
 - c) comprende los medios y recursos que sirven para una educación sistemática.
- 39.- Fines de la Tecnología Educativa ()
- a) educar más y a menor costo
 - b) educar mejor y con mayor eficacia
 - c) estudia la metodología y organización educativa
- 40.- Funciones de la Tecnología Educativa ()
- a) formación de técnicas de automatización
 - b) simplificar el trabajo físico y mental del hombre
 - c) busca los procedimientos para alcanzar un fin

ANEXO 5

Examen de conocimientos para 4to. de Normal

Nombre _____

Edad _____

Escolaridad _____

Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponde a la respuesta correcta

- 1.- La Axiología se encarga del estudio de ()
 - a) la Cibernética
 - b) las ciencias sociales
 - c) los valores
- 2.- La epistemología estudia la ()
 - a) verdad de la ciencia
 - b) eficacia en la educación
 - c) metodología didáctica
- 3.- Que es Taxonomía ()
 - a) ciencia que estudia el orden
 - b) ciencia de la clasificación en historia natural
 - c) ciencia que estudia los sucesos históricos
- 4.- El objeto de la estadística es ()
 - a) una valuación numérica
 - b) agrupar hechos
 - c) anotar impuestos, cosechas, etc.
- 5.- Que estudia la sociología ()
 - a) al hombre en sus relaciones con otros
 - b) que las riquezas se distribuyan equitativamente
 - c) los programas socioeducativos
- 6.- La estructura del programa de la SEP ()
 - a) son anegados a la edad
 - b) tiene un lenguaje difícil de comprender
 - c) usa vocabulario adecuado
- 7.- Cual de estos objetivos cumple el programa de español ()
 - a) capacidad de deducción
 - b) capacidad de síntesis
 - c) creatividad

- 8.- Las características en los libros del programa para el maestro y alumno tienen ()
- a) conocimientos diferentes para cada libro
 - b) exceso de ilustraciones no apegadas al tema
 - c) recursos didácticos, material y secuencia
- 9.- Cual de los principios señalados son propios del español ()
- a) la evaluación se hace con ejemplos
 - b) determina el nivel lingüístico
 - c) no es necesaria la programación
- 10.- Recursos didácticos propios del español ()
- a) pregunta abierta
 - b) caneva
 - c) ilustraciones y grabaciones
- 11.- Recursos didácticos propios de matemáticas ()
- a) opción múltiple
 - b) ilustraciones y grabaciones
 - c) complementación
- 12.- El test que mide madurez en el niño es ()
- a) Filho
 - b) Raven
 - c) Goodenough
- 13.- La técnica mas recomendable para el desarrollo de la madurez del niño es ()
- a) cronológicas
 - b) efémerides
 - c) corrillos
- 14.- Según la taxonomía de Bloom uno de los niveles del área psicomotriz es ()
- a) recepción
 - b) análisis
 - c) precisión
- 15.- Una característica que interviene en el proceso de maduración del niño de 6 a 8 años de edad es ()
- a) capacidad de inducción y análisis
 - b) reconocer sus limitaciones
 - c) noción de velocidad

- 16.- El área afectiva está dentro de ()
a) comportamientos que se refieren a los procesos mentales
b) comportamientos que se refieren a las actitudes, sentimientos y valores
c) comportamientos que se refieren a habilidades neuromusculares
- 17.- La disposición para el trabajo escolar implica ()
a) reflexión
b) interés
c) uniformidad
- 18.- El tipo "eniorístico" es ()
a) deductivo
b) inductivo
c) ~~progrésivo~~
- 19.- El tipo empírico es ()
a) inductivo
b) deductivo
c) progresivo
- 20.- El tipo metódico ()
a) se ajusta y sigue
b) es relajado
c) es perseverante
- 21.- El test de Goodenough mide ()
a) inteligencia
b) personalidad
c) madurez
- 22.- La investigación social se lleva a cabo mediante una forma ()
a) directa
b) científica
c) empírica
- 23.- Una característica del método científico es ()
a) subjetivo
b) sistemático
c) global
- 24.- Uno de los pasos del método científico es ()

- a) objetivo
 - b) hipótesis
 - c) analítico
- 25.- Un requisito de la investigación bibliográfica es ()
- a) establecer una relación entre la teoría y la práctica
 - b) determinar los objetivos específicos
 - c) proporcionar elementos básicos y experiencias
- 26.- De que modo se podría expresar mejor el carácter de un personaje literario ()
- a) describiendo sus rasgos detalladamente
 - b) narrando algún hecho de su vida
 - c) mostrando su actuación en la obra
- 27.-Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo que sencillo ()
- a) disminuído
 - b) modesto
 - c) pobre
- 28.- Cual de las siguientes expresiones define mejor lo que es un golfo ()
- a) Una porción de mar que se interna en la tierra
 - b) entrada irregular de mar en la tierra
 - c) porción de mar que se interna en la tierra entre dos cabos
- 29.- Que significa la palabra aleación (()
- a) adosamiento de dos hierros
 - b) mezcla de dos metales
 - c) fusión de dos gases
- 30.- Quien inventó la válvula electrónica ()
- a) Langmuir
 - b) Coolidge
 - c) Zwotykin
- 31.- Donde se produce la mayor precipitación pluvial del mundo ()
- a) al Sur de los Alpes
 - b) al Sur del Himalaya
 - c) al Oeste del Cáucaso
- 32.- A que poetisa latinoamericana se le otorgó el premio Nóbel

- de Literatura ()
- a) Gabriela Mistral
 - b) Alfonsina Storni
 - c) Delmira Agustini
- 33.- Uno de los principios de la reforma de Marín Interio fue ()
- a) la eliminación de la práctica religiosa ()
 - b) el rechazo de la veneración de los santos
 - c) el reconocimiento de la Biblia como única fuente de la verdad religiosa
- 34.- Cual de las siguientes expresiones sintetiza mejor su importancia para la salud pública ()
- a) el verde de la vegetación es un descanso para la vista
 - b) los parques son los pulmones de la ciudad
 - c) los árboles hacen mas agradable la temperatura
- 35.- Cuales de los siguientes autores son literatos españoles ()
- a) los hermanos Alvarez Quintero ()
 - b) M. de Vedia y Mitre
 - c) V. Ocampo y R. Gallegos
- 36.- El stress se manifiesta como una ()
- a) relajación
 - b) tensión
 - c) disfunción
- 37.- Que significa el término adrenalina ()
- a) una hormona
 - b) una herida
 - c) una anilina
- 38.- Un programa de evaluación debe ser ()
- a) objetivo
 - b) aplicable
 - c) integral
- 39.- La síntesis es la capacidad de ()
- a) juzgar sobre la consistencia lógica del material escrito
 - b) emitir un juicio sobre el grado de adecuación
 - c) escribir un tema bien estructurado
- 40.- El saber se define como ()
- a) el acto de recordar el material previamente aprendido

- b) la capacidad de juntar las partes en un todo
- c) el acto de juzgar el valor del material

ANEXO 6

Tabla de Calificaciones:

Sujeto	Promedio	Locus
1	8.7	10
2	7.2	6
3	8.2	6
4	8.1	10
5	7.8	5
6	7.5	11
7	8.2	11
8	7.2	8
9	7.5	5
10	8.1	7
11	8.0	5
12	8.5	7
13	7.6	10
14	8.7	7
15	8.2	5
16	8.2	8
17	8.2	3
18	8.1	9
19	8.6	9
20	8.0	9
21	8.8	3
22	8.2	5
23	7.6	7
24	7.8	5
25	8.6	7
26	8.6	6
27	8.5	9
28	8.8	10
29	9.7	10
30	9.6	9
31	7.3	5
32	9.5	10
33	9.1	9
34	9.3	10
35	9.4	7

Sujeto	Promedio	Locus
36	9.2	9
37	9.6	8
38	9.6	9
39	9.0	7
40	8.1	6
41	8.5	7
42	8.9	9
43	8.2	10
44	9.7	8
45	9.4	6
46	7.3	6
47	9.2	10
48	8.5	7
49	7.7	6
50	7.3	6
51	8.2	6
52	8.0	7
53	8.1	5
54	8.3	4
55	8.0	8
56	8.4	8
57	8.9	6
58	9.8	8
59	9.2	11
60	8.8	3
61	8.8	10
62	8.7	8
63	7.9	6
64	8.8	10
65	8.5	7
66	9.4	11
67	8.9	10
68	9.0	6
69	8.7	8
70	8.5	10
71	9.3	10
72	8.5	7

Sujeto	Promedio	Locus
72	9.2	10
74	8.7	8
75	8.9	9
76	8.9	8
77	9.4	11
78	7.4	4
79	8.3	9
80	8.7	11
81	8.8	6
82	8.4	6
83	7.9	8
84	8.0	10
85	8.7	10
86	9.0	9
87	9.6	8
88	9.2	9
89	9.0	9
90	9.0	6
91	8.3	11
92	8.3	3
93	8.1	7
94	8.0	7
95	8.4	5
96	7.8	6
97	8.7	8
98	8.6	6
99	8.4	7
100	8.2	8

C O N C L U S I O N

C O N C L U S I O N

La adolescencia es un período crítico de transición, de adaptación, de inestabilidad, de susceptibilidad, etc. todas estas manifestaciones van constituyendo su unidad personal.

En esta forma, resulta normal que teniendo que -- afrontar a tantos elementos desconocidos y a incertidumbres, el comportamiento del adolescente a veces se presente inestable, y hay que analizar estas conductas antes de calificarlas de internalidad o externalidad.

La preocupación del educador ha de ser la de motivar al adolescente al aprendizaje de la conciliación -- entre sus intereses y sus posibilidades sociales e individuales; pues ésta tiene la finalidad de preparar el individuo para vivir en su medio y en su tiempo, otorgándole la oportunidad de conducirse con éxito. Esto sin embargo, no depende únicamente de la etapa adolescente, sino de los primeros años del desarrollo; todo cuanto se graba permanece; Si hubo una buena educación, si se grabaron imágenes sanas, el provenir será más fácil; en el caso contrario, la deformación será inevitable.

Es importante un adecuado equilibrio físico y psicológico en el adolescente, así como un ambiente en el hogar lleno de armonía y estabilidad, como influyentes en el desarrollo integral y seguro en la vida del estudiante que busca ejercer una profesión.

Es fundamental que la educación apoye sus principios considerando el significado que tiene la naturaleza humana, tomando en cuenta las diferencias individuales, para lograr el proceso educativo, ya que es esta época de desconcierto, inquietudes, tensiones cuando debe determinar la ruta por la que ha de desenvolverse su futuro.

Es esencial la exigencia y cuidado de padres y maestros para inculcar el sentido de responsabilidad y amor al estudio en los jóvenes; crear conciencia de llegar a ser alguien y luchar por no quedarse en la mediocridad, dándole seguridad y aliento, luego de conside--

rar sus posibilidades.

En virtud de la obra de McClelland (1969) es evidente que las escuelas pueden procurar el desarrollo sistemático de rendir académicamente. Las escuelas deben hacerlo con el fin de facilitar la evolución de nuestra sociedad, o para el bienestar individual ya que hay indicios que las personas con deseos de rendir llevan vidas más activas y productivas y están menos expuestas a la angustia. Crear en los alumnos una necesidad de rendir, dará resultados de progreso cada vez mejores.

La teoría de la motivación para rendir, puede enseñar a una persona a correr riesgos, a sentirse estimulada por tareas difíciles, a confiar en su capacidad para resolver problemas, a postergar gratificaciones, etc. + (Johnson, 1972).

La actividad psicopedagógica requiere una minuciosa investigación de sus resultados, tanto del rendimiento de los alumnos como de los maestros. Hay que conocer del alumno sus aptitudes, sus inclinaciones para así poder determinar su rendimiento y la eficacia de los métodos educativos.

Las críticas que se levantan contra los exámenes, no se dirigen al sistema de revisión y estimación de la enseñanza, sino contra aquéllos procedimientos para fijar el aprovechamiento de tipo memorista y subjetivo. La prueba debe evaluar la aptitud del alumno para controlar y resolver por propia iniciativa problemas nuevos, que es el objeto de la enseñanza por la acción.

Hay que tener en cuenta los factores que intervienen en la evaluación del rendimiento: los factores individuales, ejercen mayor influjo.

Dentro del primer grupo encontramos los factores físicos (Factores biofisiológicos) y los factores psicológicos (experiencias vividas). Es totalmente necesario a la hora de valorar el rendimiento escolar, se tomen en consideración los diferentes factores, ya que en caso contrario la evaluación corre el riesgo de no ser válida.

Finalmente hay que hacer notar que las personas con un alto grado de responsabilidad por la conducta propia, está en mejores condiciones para sobrevivir y triunfar que aquéllas personas que se perciben como dominadas por fuerzas extrañas.

La orientación interna, predispone al sujeto a creer que a pesar de los obstáculos él puede a través de sus esfuerzos alcanzar sus metas.

Esto estimula a continuar la búsqueda de variables motivacionales que permitan predecir el éxito escolar y desarrollar programas que incrementen la internalidad en los estudiantes.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- 1.- Avanzini, G. 1969. El Fracaso Escolar, Ed. Herder, 1ra. ed. España.
- 2.- AVESPO, agosto 1982. Volúmen 5 No. 2
- 3.- Ballesteros, A. 1976. La Adolescencia, E. Patria, 19 ava ed. México.
- 4.- Bigge, M. L. 1976. Teorías del Aprendizaje para - Maestros, Ed. Trillas, 1ra. ed. México.
- 5.- Bigge, M. L. y Hunt M. P. 1979. Bases Psicológicas de la Educación, Edit. Trillas, 1ra. ed. México.
- 6.- Bloom, B.S. Hastinger, J.T. y Madans, G. F. 1977 Evaluación del aprendizaje. Edit. Troquel, 2da. ed. México
- 7.- Bould, S. "Female Headed Families: Personal Fate - Control and Provider Rols" Jurnal of Marriage and- the Family, 1977 (may), Vol. 39.
- 8.- Borger, R. y Seaborne A. E. M. 1973 Psicología del Aprendizaje. Edit. Fontanella, 2da ed. España
- 9.- Cofer, C.N. y Appley, M.N. 1979 Psicología de la - Motivación. Edit. Trillas, 5a. ed. México.
- 10.- Davis, William & Davis Elain "Internal-external - and attribution of responsibility for success and failure" Journal of Personality, 1972 Vol. 40.
- 11.- De Mattos L. A. 1981 Compendio de Didáctica. Edit. Kapelusz 1ra. ed. Buenos Aires.
- 12.- De la Mora Ledesma, J.G. 1979 Psicología del Apren- dizaje. Teorías. Edit. Progreso S. A. 3ra. ed. Mé- xico.
- 13.- De la Mora Ledesma, J.G. 1979 Psicología del Apren- dizaje. Formás. Edit. Progreso, S.A. 2da. ed. Méxi- co.
- 14.- DuCette, J.; Wolk, S. & Soucar, E. "Atypical Pa- ttern in locus of control and nonadaptative beha- - vior" "Journal of Genetic Psychology, 1976 Vol.129
- 15.- Duke Marshall & Lancaster W. Jr. "A note of locus of control as a function of father absance" Jour- nal of Genetic Psychology 1976, Vol. 129.
- 16.- Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas. Nov. Dic. 1980. No. 60.
- 17.- Estudios de Pedagogía. 1981 Fac. de Filosofía y - Humanidades. Universidad Austral de Chile. Valdi- via # 7.

- 18.- Faytinger, S. 1978 Internal-External control as a moderator of teaching style and students' satisfaction. Psychological Reports.
- 19.- Finch, S. J. Jr. & Nelson W.M. "Locus of control - and anxiety in emotionally disturbed children" - Psychology Reports 1974, Vol. 35
- 20.- Gesell, A. 1963. Psicología Evolutiva. Edit. Paidós. 4ta. ed. Argentina.
- 21.- Glasser, W. 1971. Escuelas sin Fracazos. Edit. Pax México 1ra. ed. México.
- 22.- Gordon, D.A. "Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement" Journal of Personality Assessment, -- 1977. Vol. 41, no. 4.
- 23.- Gozali, H. Clearly, T.A. Walster, G. W. y Gonzali G. 1973, Relationship between the internal-external control construct and achievement.
- 24.- Glinder, R. E. 1978. Adolescencia. Edit. Limusa. 1ra. ed. México.
- 25.- Gronlund, N.E. 1973 medición y Evaluación de la Enseñanza Edit. Pax-México. 1ra. ed. México
- 26.- Hilgard, E.R. 1966. Introducción a la Psicología. Edit. Morata, 1ra. ed. España.
- 27.- Hilgard, E.R. 1966. Teorías del Aprendizaje. Edit. Fondo de Cultura Económico, 2a. ed. México.
- 28.- Hiroto, D.S. 1974. Locus de Control and learned helplessness. Journal of Experimental Psychology.
- 29.- Hisama, T. Achievement motivation and the locus of control of children with learning disabilities and behaviors disorders. 1976, Journal of Learning Disabilities, Vol. 9 Mo. 6 (june-july)
- 30.- Hofstatter, P.R. 1960. Psicología Social. Edit. - UTEHA, 1ra. ed. México.
- 31.- Johnson, D. W. 1972. Psicología Social de la Educación. Edit. Kapelusz, 1ra. ed. Buenos Aires.
- 32.- Keller, F. S. 1965 Aprensizaje. Edit. Paidós, 1ra. ed. Buenos aires.
- 33.- Klineberg, O. 1965 Psicología Social. Edit. Fondo de Cultura Económica, 2da. ed. México.
- 34.- Laforcade, P. D. 1973. Evaluación de los Aprendizajes. Edit. Kapelusz, 1ra. ed. Buenos Aires
- 35.- Loeb, R. "Concomitants of boy's locus of control - examined in parent-child interactions" Devrlopmental Psychology, 1975 (may), Vol. 11 No. 3

- 36.- Mira y López, E. 1969. Psicología Evolutiva del Niño y el Adolescente. Edit. El Ateneo, 12va. ed. México.
- 37.- Moreno Bayardo, M.G. 1975 Introducción a la Super visión Escolar. Ed. Kapelusz, Ira. ed. Argentina.
- 38.- Nerici, I.G. 1969. Hacia una Didáctica General Dinámica. Edti. Kapelusz, Ira. ed. Buenos Aires.
- 39.- Nerici, I.G. 1975. Introducción a la Supervisión Escolar. Edit. Kapelusz, Ira. ed. Argentina.
- 40.- Nowicki, S. & Walker, Ch. "The rols of generalized and specifics in determining academic achievement" 1974. Journal of Social Psychology. Vol. 94.
- 41.- Nyce, P. Brannigan, G. & Duchnowski, A. "Roles of approval motivations and generalized expectancy for reinforcement in childre'ns caonceptual discrimina tion learning" Journal of Genetic Psychology. 1977 Vol 130.
- 42.- Perfiles Educativos. C.I.S.E. Oct. Nov. Dic. 1981 No. 14
- 43.- Piers, E. V. "Children self-esteem, level of es--teem certainly and responsability for succes and failure" 1977 Journal of Genetic Psychology. Vol. 130.
- 44.- Piers, E. & Harris, D. "Age and other correlates of selfconception children" Journal of Educationa - Psychology, 1964, Vol. 55. No. 2
- 45.- Pines, H & Julian J. "Efeects of task and social demand on locus of control differences in informa- tion processing" Journal of Personality, 1972. Vol 40.
- 46.- Ray, W. J. & Katahn M. "Relation of anxiety to lo- cus of control" Psychological Reports. 1968. Vol. 23
- 47.- Romero García, O. "Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico" - Universidad de las Andes. 1980. Mérida-Venezuela.
- 48.- Rotter, J. "Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement" Psychologi- cal Monographs: General and Applied. 1966. Vol. 80 No. 1
- 49.- Sawrey, J.M. y Telfrod, CH. W. 1979. Psicología -l Educativa. Edit. C.E.C.S.A. Ira. ed. México.
- 50.- Talor, A. Talor, B. & Bluim SH. "Self-concept ant locus of control in primary grade children identi- fied as requiring special educational programing" Psychological Reports. 1977 Vol. 40

51.- Watson, D. "Relationship between locus of control and anxiety" Journal of Personality and Social Psychology. 1967, Vol. 6 No. 1

95

PAQ-123